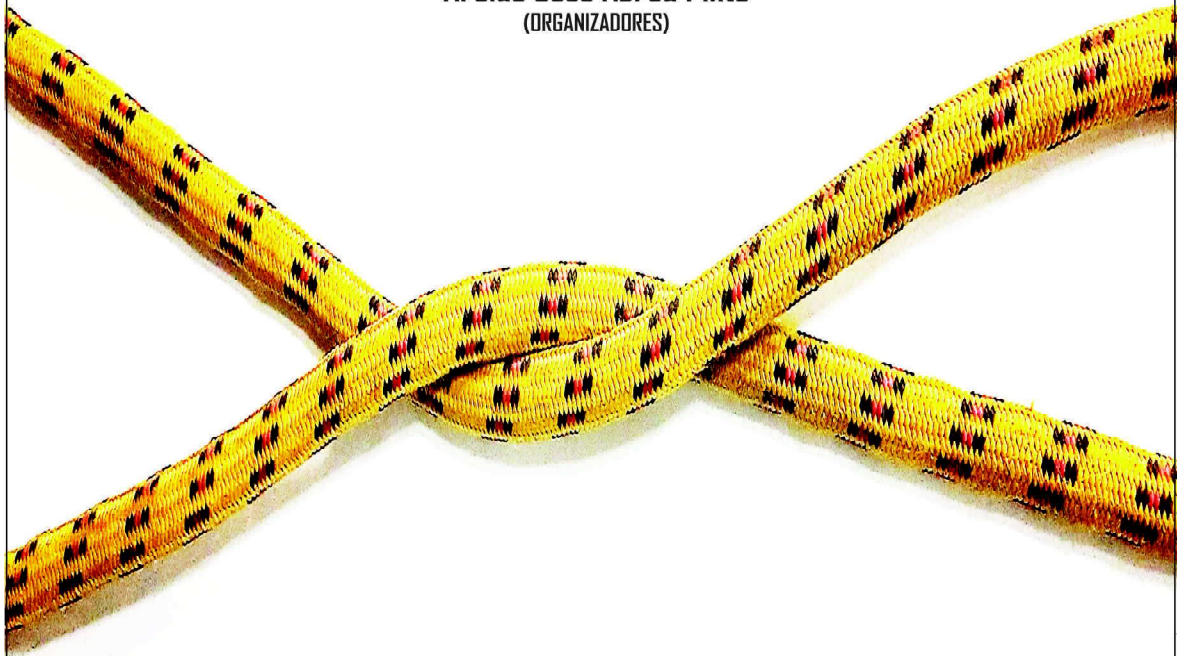


Luciana Raimunda de Lana Costa  
Elizete Dall'Comune Hunhoff  
Aroldo José Abreu Pinto  
(ORGANIZADORES)



TRAMAS | LITERÁRIAS  
EFEITOS E SENTIDOS

# TRAMAS LITERÁRIAS

## EFEITOS E SENTIDOS

© copyright 2021 by autores.

Impresso no Brasil/ *Printed in Brasil*

**EDICÃO:** Aroldo José Abreu Pinto

**DIRETORA ADMINISTRATIVA:** Luciana Aparecida Wolff Zimmermann Abreu

**REVISÃO:** Luciana Raimunda de Lana Costa  
Elizete Dall'Comune Hunhoff

**EDITORAÇÃO/CAPA E DIAGRAMAÇÃO:** Aroldo José Abreu Pinto

**CORRESPONDÊNCIA:** email: aroldoabreu@unemat.com

É permitida a reprodução de partes desta obra desde que citada a fonte.

Ficha Catalográfica elaborada pela biblioteca da  
Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral - FAEF

869.939  
C837t Tramas literárias: efeitos e sentidos / Luciana Raimunda de Lana Costa;  
Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto (Organizadores).  
Garça/SP: Editora FAEF, 2021.  
522 p.; 23cm.  
Bibliografia

ISBN - digital: 978-65-996115-0-6

1. Crítica Literária. 2. leitura. 3. Literatura e Ensino. 4. I. Título. II.  
Costa, Luciana Raimunda de Lana. III. Hunhoff, Elizete Dall'Comune. IV.  
Pinto, Aroldo José Abreu.

CDD – 869.939

Índices para catálogo sistemático:

1. Crítica Literária	869.939
2. Leitura	372.4
3. Literatura e Ensino	869.939.1



Rodovia Comandante João Ribeiro de Barros km 420, via de acesso a Garça, km 1. CEP 17400-000, Garça/  
SP - www.grupo faef.edu.br / florestal@faef.br - Telefone: (014) 3407-8000

APOIO CULTURAL:



Luciana Raimunda de Lana Costa  
Elizete Dall'Comune Hunhoff  
Aroldo José Abreu Pinto  
(ORGANIZADORES)

# TRAMAS LITERÁRIAS: EFEITOS E SENTIDOS



“

*A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, a um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade. Gratuidade tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto do receptor, no momento de sentir e apreciar.*

Antonio Candido

”



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....13



### TRAMAS LITERÁRIAS EM DIFERENTES PERSPECTIVAS

***A FÁBULA DO QUASE FRITO E O PATINHO FEIO:*  
PERSPECTIVAS IDENTITÁRIAS EM CONSTRUÇÃO**

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff;  
Aroldo José Abreu Pinto .....21

***A MOÇA TECELÃ, DE MARINA COLASANTI:*  
EVIDENCIAÇÃO E CRÍTICA A VALORES ARRAIGADOS  
EM SOCIEDADE**

Andréia Neves de Souza; Simeire da Silva Santos; Aroldo Abreu  
José Pinto .....37

*Tramas literárias: efeitos e sentidos*

**A REPRESENTAÇÃO DOS INVISÍVEIS DA SOCIEDADE  
NO CONTO “CABRITINHA”, DE RICARDO RAMOS**

Izabel da Silva Ricci; Luciana Raimunda de Lana Costa; Aroldo  
José Abreu Pinto .....55

**COMPARAÇÃO ENTRE *GAIBÉUS* E *VIDAS SECAS*:  
SEMELHANÇAS E CONTRASTES**

Maria Elena Santos Gomes .....79

**DIFERENÇAS HUMANAS A NÚ EM *A TERRA DOS  
MENINOS PELADOS***

Nasione Rodrigues Silva; Aroldo José Abreu Pinto .....97

**OS CAMINHOS DA LEITURA LITERÁRIA:  
HORIZONTES E SENTIDOS**

Ediliane Gonçalves .....113



**LEITURA, LITERATURA E  
ENSINO**

**A CRIANÇA SURDA E A LITERATURA**

Josiane Santiago de Lima Pereira; Aroldo José Abreu Pinto .....131

**A POESIA INFANTIL EM MATO GROSSO: ENTRE  
CRIANÇAS E BICHOS**

Rosana Rodrigues da Silva .....149

**BNCC: DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA OS  
ESTUDOS DE LITERATURA**

Ewerton Rezer Gindri .....171

**ENTRE PALAVRAS: EXPERIÊNCIAS LITERÁRIA E  
SOCIOLÓGICA**

Nandara Maciel Leite Tinerel .....185



Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

**LETRAMENTO LITERÁRIO E RECURSOS DIGITAIS:  
CONTRIBUIÇÕES DA PLATAFORMA “ESPAÇO DE  
LEITURA” E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO DE  
LEITORES**


Yara Reis Cardoso; Rosemar Eurico Coenga .....199

**LITERATURA DE RECEPÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO  
DE LEITORES MULTICULTURAIS**

Gláucia Ribeiro; Ninna Sanches Vicente da Costa; Rosemar Eurico  
Coenga .....215

**O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO ESTRATÉGIA  
PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE**

Maria Aparecida Rodrigues de Sousa Voltolini; Elizete Dall'Comune  
Hunhoff .....235

 **ENSINO E ESTRATÉGIAS DE  
LEITURA**

**A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO  
FUNDAMENTAL II**

Benizia Souza Oliveira Duarte; Maria José Landivar de Figueiredo  
Barbosa .....251

**A LEITURA DE CONTOS AFRICANOS, POR MODO  
REMOTO**

Sílvia Maria da Silveira; Vera Lúcia da Rocha Maquêa .....271

**A POÉTICA DE IVENS SCAFF EM SALA DE AULA: UMA  
PROPOSTA DE ATIVIDADE DE LEITURA COM  
KYVAVERÁ E ASAS DE ÍCARO**

Cláudia Meller Dotto; Olga Maria Castrillon-Mendes .....289

**INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL: CAMINHOS, SUGESTÕES E  
ESTRATÉGIAS**

Eliane da Silva Deniz; Marcos Aparecido Pereira .....309

**INTERVENÇÃO EM LEITURA: CRÔNICAS LITERÁRIAS**

Eliene Cristina de Jesus; Vera Lúcia da Rocha Maquêa .....323

**LEITURA E PRODUÇÃO DE POEMAS POR MEIO DA  
FOTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Lídia Tagarro Costa Pereira; Elizete Dall'Comune Hunhoff .....347

**LEITURA SUBJETIVA: UMA PROPOSTA DE  
SENSIBILIZAÇÃO PARA A LEITURA**

Rozely De Fátima Parmejane Moura; Olga Maria Castrillon  
Mendes .....369

**LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA INSERÇÃO A PARTIR  
DA OBRA *A MOÇA TECELÃ*, DE MARINA COLASANTI**

Maria de Fátima Conceição; Elizete Dall'Comune Hunhoff ....389

**O MENINO QUE ESCREVA VERSOS, DE MIA COUTO:  
LEITURA DE NARRATIVA NA PERSPECTIVA DA BNCC**

Simone de Barros Berte; Vera Lúcia da Rocha Maquêa .....407

**POEMA IMPRESSO E CIBERPOEMA- PROCESSO DE  
RECEPÇÃO E CRIAÇÃO NA PRÁTICA DE ENSINO DE  
LITERATURA**

Waldiney Santana da Costa; Olga Maria Castrillon-Mendes .....425

**RETRATOS DE UM VOO BEM-SUCEDIDO: TEMÁTICAS  
ATEMPORAIS DE *QUARTO DE DESPEJO* E AS  
PRODUÇÕES**

Jacinaila Louriana Ferreira; Genivaldo Rodrigues Sobrinho .....449

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

**UMA ABORDAGEM INTERTEXTUAL: ESTRATÉGIAS  
PARA A LEITURA LITERÁRIA DE CONTOS E  
FORMAÇÃO DO LEITOR**

Nicéia Espíndola Mariano; Olga Maria Castrillon-Mendes .....469

**UMA PROPOSTA DE ENSINO DA LEITURA NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Maria Cristina Dani; Olga Maria Castrillon-Mendes .....499



## APRESENTAÇÃO

Sendo a literatura a arte das palavras, esta está presente no dia a dia do ser humano. Se a arte imita a vida e esta imita a arte, cabe ao analista instigar a sua manifestação. Cabe ao profissional das letras demonstrar aos discípulos a sua presença no universo e, nestes capítulos, apresentamos muitos vieses não somente didático pedagógicos, mas críticos sobre o fazer, o como fazer, o despertar de fatores altruístas, interativos em relação a princípios de alteridade.

A realidade se edifica e se compraz a partir de sonhos, de intenções e de implementações palpáveis e produtivas. O ser humano se valoriza ao articular o saber e promover o prazer, isso como uma condição para estabelecer situações favoráveis a serem exercidas em sua plenitude. E, ao se pensar a *práxis* da leitura e da literatura como processo formador, vê-se que todos os textos presentes neste livro trazem em seu bojo preocupações existenciais ligadas à natureza humana, todos trazem em seus enredos descrições de

batalhas, de noites insones, de leituras ora deleitosas ora desafiantes, culminando em cumprimento a dizer aos possíveis leitores que os sonhos são realizações possíveis, que deixam rastros de esperanças no devir.

O compêndio conta com a participação de especialistas, com visões plurissignificadas, interdisciplinares e, sobretudo, pensadas em como adequar os fazeres atuais da educação às reais exigências contemporâneas, que clamam por mudanças ao mesmo tempo que gestam antigas tradições. Os estudos da linguagem, dos processos de leitura, da literatura entrelaçam-se de diferentes formas, são convites ao resgate da atmosfera investigativa que faz o pesquisador estar sempre em busca de um horizonte, um “horizonte de expectativas”, como em um laboratório, onde as possibilidades são imensas.

A obra compõe-se de três partes, todas interligadas pelo viés de análises, com textos relativos a leituras literárias, a pesquisas referenciais e à prática da sala de aula, conectadas à cultura e à literatura. São trabalhos resultantes de reflexões a partir de estudos sobre a estética literária e o ensino de leitura, de literatura, em projetos no ambiente escolar. São reflexões sobre a história da literatura, sobre a estética, acontecimentos culturais e ficcionais alicerçados por diferentes correntes teóricas e filosóficas. Os textos ligados ao ensino de leitura e de literatura, que contemplam práticas didático-pedagógicas, para muito além de relatos, formam, informam e fomentam inovações tão necessárias à atualidade, pois, são textos originários de projetos elaborados e desenvolvidos em Programa de Mestrado, alguns em salas virtuais, com aulas remotas devido à pandemia do Corona Vírus que assola o planeta nestes anos de 2020 e 2021.

Todos os autores, expoentes da educação, não impõem seus saberes, mas compartilham conhecimentos que receberam, experienciaram e desenvolveram unanimemente, extrapolando o viver cotidiano. Dividido em três partes, traz em seus primeiros capítulos abordagens sobre obras analisadas à luz de teorias significativas ao saber da crítica literária. A literatura, por intermédio

da verossimilhança na descrição dos enredos e personagens, tem o poder de humanizar situações conflitantes e proporcionar debates intelectuais aos alunos, estes ainda seres humanos em formação. Embora estejamos vivendo em uma época em que o tempo pareça escasso aos leitores e à apreciação estética, os profissionais da área de ciências humanas veem na prática da leitura a saída para muitos entraves socioculturais.

Na primeira parte da obra, denominada TRAMAS LITERÁRIAS EM DIFERENTES PERSPECTIVAS, os capítulos “A fábula do Quase Frito e o Patinho Feio: perspectivas identitárias em construção”, “A Moça Tecelã, de Marina Colasanti: evidenciação crítica a valores arraigados em sociedade”, “A representação dos invisíveis da sociedade no conto *Cabritinha*, de Ricardo Ramos”, “Comparação entre *Gaibéus* e *Vidas Secas*: semelhanças e contrastes”, “Diferenças humanas a Nú em *A Terra Dos Meninos Pelados*”, “Os caminhos da leitura literária: horizontes e sentidos”, trazem estudos voltado à temáticas que abordam os estigmas impostos ao outro; discorrem sobre a reinvenção da narrativa dos contos de fadas, trazendo a queda do patriarcalismo e concedendo voz aos personagens femininos. Pode-se sentir o engajamento dos autores ao exporem dramas, como o da seca e a exploração humana, a recriação da realidade como forma de denúncia social. Há um importante debate sobre o poder literário em despertar a capacidade imaginária para trazer, com expressividade verbo-visual, contribuições fabulosas para o leitor em qualquer idade.

São investigações sobre obras escolhidas pelo conteúdo que apresentam cuidado estético e abrangência de público, desde aquele que ainda não domina o texto verbal até ao que trabalha a crítica literária.

Na segunda parte, denominada LITERATURA E ENSINO DE LITERATURA, apresentamos capítulos que abordam discussões teórica, com temáticas ligadas ao ensino da leitura e da literatura. Estas, ao serem desenvolvidas, principalmente nas escolas, onde seus professores buscam incentivar os alunos ao hábito dessa valorosa atividade, percebe-se o aumento dos escores educacionais. Isso, devido

ao ato de ler ser um ato revolucionário, pois, quem lê aprende, viaja e interage com diferentes conhecimentos. Então, em “A criança surda e a literatura”, “A poesia infantil em Mato Grosso: entre crianças e bichos”, “BNCC: desafios e oportunidades para os estudos de literatura”, “Entre palavras: experiências literária e sociológica”, “Letramento literário e recursos digitais: contribuições da plataforma ‘espaço de leitura’”, “Literatura de recepção escolar e formação de leitores multiculturais”, “O letramento literário como estratégia para a formação do leitor proficiente”, refletem-se a recepção da Literatura no contexto escolar por meio do letramento literário. Em todos os estudos percebe-se o quanto os textos literários, aplicados em atividades educacionais, possibilitam ao professor ampliar a autonomia social do seu aluno. Os textos proporcionam fomentar e discutir aproximações com a pesquisa que está se desenvolvendo no âmbito de Programas de Pós-Graduação, na área de Ensino acerca do letramento literário, de recursos digitais, da diversidade cultural e da aplicabilidade da literatura multicultural em contexto de ensino, reflexões edificantes também ao profissional de LIBRAS. Então, há uma reflexão ampla acerca da escola que, em nenhum momento deve esquecer suas origens, negar seu papel de instituição do Estado e filiar-se a uma agenda humanista progressista. E, ao dissertar sobre a poesia infantil contemporânea, tem-se aqui um panorama sobre a sua produção neste estado, compreendendo-a pela perspectiva do polissistema literário.

Na terceira parte, intitulada ENSINO E ESTRATÉGIAS DE LEITURA, encontram-se treze textos direcionados ao leitor interessado em aprofundar-se no “como fazer” o ensino de leitura e literatura em uma época de significativos avanços tecnológicos. Traz artigos baseados em projetos desenvolvidos em classe, com discentes do Ensino Fundamental, em aulas presenciais e remotas. Assim, ao criar espaços em sala de aula para a leitura e a produção escrita, por meio de oficinas, o professor estará dando a oportunidade aos alunos para desenvolverem sua capacidade de autoria e autonomia, despertar o gosto pela leitura e consequente aquisição de conhecimentos.



Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

Ao considerarmos que a Literatura veicula conhecimentos e prazer estético, entendemos que a leitura de textos literários atende a todos os objetivos de alcance social, tanto na educação quanto na formação da consciência cidadã, no ambiente escolar, nas famílias e em quaisquer situações.

Nessa perspectiva, em todos os capítulos pode-se encontrar materiais linguísticos literários que multiplicam ideias e contribuem para manter acesa a chama da vontade de avançar, e de fomentar a leitura, sem a pretensão de constituir-se em figurino ou modelo, pois, trazem em seu bojo correntes do pensamento contemporâneo do nosso atual ambiente cultural.

Luciana Raimunda de Lana Costa  
Elizete Dall'Comune Hunhoff  
Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)





## **TRAMAS LITERÁRIAS EM DIFERENTES PERSPECTIVAS**



# *A FÁBULA DO QUASE FRITO E O PATINHO FEIO.* PERSPECTIVAS IDENTITÁRIAS EM CONSTRUÇÃO

LUCIANA RAIMUNDA DE LANA COSTA<sup>1</sup>

ELIZETE DALL'COMUNE HUNHOFF<sup>2</sup>

AROLDOS JOSÉ ABREU PINTO<sup>3</sup>

*O importante não é do que fala o texto, mas para que fala, para onde fala, para que pessoa ou pessoas fala. (LARROSA, 2017)*

O texto literário, com destaque axiológico, além de contribuir social e cognitivamente, possibilita o prazer estético ao leitor. Propõe “a obra como uma criação original, identificável pela especificidade de sua expressão.” (CHARTIER, 1999, p.41) de forma que a subjetividade e a ficção “transcendem às questões concretas do viver organizado” (HUNHOFF. *In* BATTISTA, HUNHOFF, 2020, p.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Estudos Literários na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Tangará da Serra, MT, Brasil. Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, UNEMAT - Campus Universitário de Cáceres, MT. E-mail: luciana.costa@unemat.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4589897952784153>

<sup>2</sup> Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP-SP). Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, UNEMAT - Cáceres, MT. E-mail: elizetedh@unemat.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0976604031813468>

<sup>3</sup> Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis-SP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários – PPGEL, da Universidade do Estado do Mato Grosso, Campus de Tangará da Serra, MT e docente do Departamento de Letras no mesmo Campus. E-mail: aroldoabreu@unemat.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2323427456490711>

166). Assim, a literatura cria oportunidades para a observação e externalização de pensamentos e sentimentos, além da transformação de si por meio da ampliação do horizonte de expectativa e o preenchimento dos vazios presentes na narrativa e na discursividade, como um todo.

A identificação com a obra é um dos dispositivos facilitadores para a leitura. Neste sentido, é importante que a narrativa represente ou produza um efeito representacional no leitor a fim de angariar sua atenção. As obras *A Fábula do Quase Frito*, de Ivens Cuiabano Scaff (1997), e *O Patinho Feio*, de Hans Christian Andersen (2008), promovem essa interação com o leitor juvenil por meio de suas temáticas que abordam os estigmas impostos ao outro. Assim, as obras que compõem o *corpus* deste texto discutem cada uma por um prisma a busca da identidade individual, tema atual entre o público jovem uma vez que “[...] a construção da identidade é tanto simbólica quanto social”. (WOODWARD, *In* SILVA, 2000, p.10).

Na obra *A fábula do Quase Frito*, Scaff afirma, em seu posfácio, que ao ler na adolescência sentia “desgosto muito grande nunca poder ler histórias que se passavam aqui.” (SCAFF, 1997, p. 43). O “aqui” mencionado refere-se ao estado de Mato Grosso, onde reside. Dessa sua inquietação nasceram, além da *A fábula do Quase Frito*, também outras: *Uma maneira simples de voar* e *O papagaio besteirento*, dentre outros títulos. Percebemos, portanto, que “a fantasia quase nunca é *pura*. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc” (CANDIDO, 1972, p.83, grifo do autor).

O relato de Scaff sobre o seu processo de autoria remete o leitor a dois pontos quanto à primeira obra, *corpus* deste texto – *A fábula do Quase Frito*. O primeiro: a obra possui expressão mato-grossense devido à sua condição e contexto de produção. E o segundo ponto: possivelmente o texto scaffiano dialoga com a obra de Andersen, seja como forma de aproximação ou afastamento, pois ele (autor) ao ler “ a história do Patinho Feio do escritor Hans Christian Andersen, em vez de imaginar a história na Dinamarca”

(SCAFF, 1997, p. 42), imaginava-a no próprio espaço social. Considerando tais pontos, objetiva-se, neste texto, investigar “se” e “como” ocorre o diálogo entre as duas obras: *A Fábula do Quase Frito*, de Scaff, e *O Patinho Feio*, de Andersen.

Com o propósito de alcançarmos nosso objetivo, refletimos acerca de alguns conceitos no que tange a identidade e, em seguida, adentramo-nos nas discussões sobre as inferências possíveis a partir dos vazios deixados nas narrativas, pautados nos enredos de ambas as obras.

## **Identidade, eis a questão**

No século XIX, Edmund Husserl, um dos precursores da filosofia moderna, criou um método que parte do questionamento supremo das teorias de Decartes em que a única certeza paupável é a existência do ser.

Nomeado pelo termo grego *epoché* (suspensão do juízo, sem conceitos prévios) em que os sentidos gravitam em torno da consciência como a percepção de algo, ou seja, projeção e estrutura, o método husserliano evidencia ainda uma compreensão implícita do mundo por parte do sujeito. A consciência refere-se a algum fenômeno porque ela é intencional e relacional. Portanto, refere-se a um entrelaçar do que se pensa e o objeto pensado. A consciência é o fundamento da realidade (HUSSERL, 1988). Assim, os fenômenos não existem por si, mas pela consciência que está fora de si. Em outras palavras, consciência e objeto se confundem. Um depende do outro de forma intencional dentro da relação que se estabelece com o objeto.

Heidegger, um dos discípulos mais notáveis de Husserl, percebia a verdade como relacional do objeto para a consciência e/ou consciência do objeto, portanto, “Ser verdadeiro (verdade) significa ser descobridor”. (HEIDEGGER, 2012, p. 607).

A proposta fenomenológica parte do questionamento da existência e da relação do ser com o mundo que o cerca. O ser humano é a matéria-prima para a filosofia existencialista de

Heidegger. Entre os questionamentos mais valorizados por ele estão “o que é o ser?”, “o que é o existir?”.

A filosofia existencialista concebe o homem como o *Dasein* (o ser-aí) que precisa “lançar-se” para que as possibilidades sejam-lhe apresentadas pelo mundo, pois “o *Dasein* é cada vez o que ele pode ser e como ele é sua possibilidade” (HEIDEGGER, 2012, p. 409). A realidade se confunde ao tempo. Este, é o responsável não só pelas mudanças ao *Dasein* como, principalmente, o sustentador de tais mudanças e, portanto, a elevação do ser-aí.

Heidegger ressignifica a questão do ser observando-o pela perspectiva acidental e temporal. Questiona a técnica de organização ontológica do mundo não só de Husserl como também dos autores que o antecederam. Em seu método, Heidegger esclarece a ideia do “ser” e o separa do “ente”. Explica a ontologia a uma existência física. Percebe o ser como multifacetado, como possibilidade, algo que se movimenta.

Entretanto, tais possibilidades são limitadas pelo tempo e a ideia da morte. Esta, gera um processo de angústia para o *Dasein* que tem a sua experiência existencial determinada pela forma como o “ser-aí” resolve para si o processo da angústia. Isto posto, o “ser-aí” é um ser feito para a morte, enquanto fenômeno. Nessa descoberta, o ser perpassa por uma experiência autêntica de escolha e consciência de si no mundo. Pode haver também o *dasman*. O ser inautêntico, aquele que escolhe seguir a massa, sem um processo de assumir-se.

Heidegger propõe a reelaboração do pensar e do viver por meio da existência, ou seja, daquilo que se mostra ou que se é no exterior; o modo de ser do homem. Sendo assim, a sua existência não é pré-estabelecida, pois o ser é afetação e sensibilidade, portanto, passível de transformação. Pode-se dizer que uma das possibilidades do *Dasein* é “ser-livre para o poder-ser mais próprio. O ser-possível é transparente para si mesmo em diversos modos e graus possíveis” (HEIDEGGER, 2012, p. 409). O homem, como ser, existe de forma sensível por estar aberto ao outro e ter uma liberdade angustiada da consciência entre ser ou não ser ele mesmo, ou seja, autenticidade ou inautenticidade.



A relação entre a existência e a ontologia do ser é mediada ou renovada pelo tempo e, por isso mesmo, constitui-se nelas como acontecimento e, assim, modifica o ser que vive provisoriamente uma versão de si. Logo, podemos perceber que o tempo é um modo de “estar-aí” em “pre-sença”. Obras como a de Scaff e Andersen possuem marcas de questionamentos filosóficos do existencialismo. Possuem axiologia estética para possibilitar ao leitor, jovem e adulto, a percepção de tais questões identitárias, bem como autoafirmação e alteridade.

## Revisitando os enredos

Uma das principais razões para se discutir o tema identidade em obras consideradas juvenis está no fato de que a adolescência possui um caráter autoquestionador, de abstração comportamental, de estereótipos em busca de pertencimento e constituição da própria identidade, uma vez que “a identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação” (SILVA, 2000, p. 96-97). Sob perspectivas diferentes, as duas obras (*A fábula do Quase Frito* e *O Patinho feio*) denotam personagens que não se enquadram em um estereótipo e saem em busca do seu lugar no mundo.

A narrativa de Scaff (1997) apresenta enredo pautado na busca do ser e inicia com a história de três crianças curiosas sobre uma lagoa existente na cratera de um vulcão, em um morro, possivelmente o Morro de Santo Antônio.

A narrativa não situa o leitor sobre quem são as crianças. Pela ilustração da obra, percebemos que são de etnias diferentes, destacando, haver a miscigenação em Mato Grosso. Não oferece detalhes sobre idades, nomes ou qual a relação com o meio, informa apenas que elas embrenham-se em uma aventura, em busca de uma lagoa. São surpreendidas por um incêndio e, em desespero, refugiam-se em um descampado já queimado. A história começa a ser delineada a partir desse ponto. Ali as crianças encontraram um

animalzinho todo queimado e irreconhecível como espécie e lhe dão o nome de “Quase Frito”.

Na sequência do enredo, o narrador mostra as crianças em frustrantes tentativas de familiarizar o Quase Frito às formas possíveis de ser: seria uma cigarra, formiga, um bicho preguiça? A personagem Quase Frito rejeita todas essas possibilidades de existência sugeridas pelas crianças: “Bicho – preguiça?/ Nem cigarra, nem formiga? [...] Bicho – preguiça?/ É a vovozinha” (SCAFF, 1997, p.16).

Depois de uma conversa com o Tuiuiu, Quase Frito decide sair em busca de sua identidade e do seu “ser-aí” (*Dasein*). Ao chegar no morro, onde havia sido encontrado, passa uma noite inteira sem abrigo e com medo dos barulhos da mata. Mas, no dia seguinte, constrói uma casa pendurada na árvore e faz novos amigos. Aprende a cantar e a compor a própria música. Consegue voar e se descobre como “ente” e “ser”: era um pássaro japuira.

Em Andersen, o protagonista nasce em ninho estranho, de espécie diferente da sua, em um ninho de patos. Por ser diferente, sofre a rejeição e sofre com a hostilidade familiar e da sociedade, onde convive. A personagem protagonista sai então em busca da própria identidade e de seu lugar no mundo.

Sua mãe dizia que preferia que ele nunca tivesse nascido. Os patos o bicavam, as galinhas batiam nele e a garota que alimentava as aves o chutava.

Por fim ele fugiu, assustando os pequenos pássaros pousados na cerca, quando voou sobre as estacas. (ANDERSEN, 2008, p. 11).

O protagonista de Andersen encontra outros personagens e lugares que também o discriminam, seja pela feiúra ou pelo comportamento diferenciado. A narrativa mostra que o Patinho Feio alcançou seu lugar no mundo pelo olhar do outro, pois, só se percebe como cisne quando outra personagem o vê assim.

O narrador das duas obras não nomeia seus protagonistas e, assim, lança-se o desafio de que o leitor perceba que a narrativa se refere a todos que, de uma forma ou de outra, não atendem aos padrões impostos pela sociedade e se descobrem como ser-no-mundo, mas são descaracterizados pela ordem social.

## Os sentidos produzidos a partir dos títulos

Tanto a narrativa de Andersen quanto a de Scaff se valem de recursos pertinentes à forma do texto. Em *Q Patinho Feio*, a significação do artigo e as desinências nominais “o” indicam o protagonista, em seu título. *A Fábula do Quase Frito* coloca o personagem em segundo plano e cria a expectativa no leitor sobre a importância da história do protagonista. O título de Andersen remete a uma identidade masculina, pronta e acabada; o de Scaff sugere a identidade configurada, constituída pela história do personagem e, portanto, passível de mudanças. Scaff enfatiza, não o ser em si, mas as experiências pelas quais o ser passa e o constitui como tal.

Além de destacar a história como principal aspecto identitário, a obra scaffiana provoca o leitor à reflexão, pois, cria a expectativa quanto às possibilidades tanto sobre “quem” e “como” é o protagonista que carrega o nome de “Quase Frito” e as razões para tal alcunha.

O título ainda traz para discussão a questão de gênero literário, pela escolha da palavra “fábula”. Sabemos que “as origens do simbolismo animal relacionam-se estreitamente com o **totemismo** e com a zoolatria” (COELHO, 2000a, p. 167, grifo nosso) e ainda que “a **fábula**, traz o conhecimento do mundo [...] portanto auxilia a aprendizagem de vida, formando o gosto, possibilitando escolhas” (GÓES, 2013, p. 300, grifo da autora.)

Seja pela perspectiva de Coelho (2000a) ou Góes (2013), percebemos que o gênero fábula possui o ensinamento como característica máxima. Por zoomorfismo, pressupõe-se o texto literário como forma didática. Utiliza-o como ferramenta para antever situações conflitantes ou experiências possíveis de serem evitadas a partir do conhecimento já adquirido ou cristalizado na sociedade.

Na fábula, o leitor tem a possibilidade de aprender pelo exemplo. Na obra de Scaff, podemos dizer que esses conceitos não se aplicam, ainda que a narrativa seja construída sobre elementos que configuram uma consciência ecológica e também de si, enquanto

busca identitária e alteridade. O narrador, em Scaff, não se preocupa em esclarecer tais pontos como em forma de conselho ou moral explícita.

O animal da obra de Scaff, um pássaro japuira, vive em colônias. “Quando os ninhos ficaram prontos, foi aquela surpresa. Os ninhos dos passarinhos visitantes eram iguaizinhos ao ninho de Quase Frito” (SCAFF, 1997, p. 34). Apesar da ideia de pertencimento, a espécie a que pertence o protagonista não se caracteriza como um *totem* ou arquétipo de busca de identidade ou de alteridade pertencente ao inconsciente coletivo, inviabilizando, a conceituação de fábula nessa obra.

Uma das possibilidades para a palavra “fábula” na obra scaffiana é o sentido de efabular, contar a história de alguém e não como anúncio de um ensinamento ou moral, aspecto marcante do gênero fábula. Percebemos, portanto, que a obra se aproxima das características de um conto híbrido e de entremeio, pois a narrativa delinea-se entre o maravilhoso e o realismo cotidiano (COELHO, 2000a).

Scaff utiliza ainda a mescla de vozes: ora é o narrador onisciente em terceira pessoa que fala sobre a história, ora é o próprio Quase Frito a contar para o leitor os fatos e sentimentos que o envolvem. Conforme nos lembra Pinto (1999), ao destacar uma das características das obras do escritor Ricardo Ramos, a obra de Scaff neste caso parece procurar “trazer o leitor para dentro do que está sendo narrado, diminuindo, assim a distância entre o narrador adulto e o leitor jovem” (PINTO, 1999, p. 97).

Me chamam Quase Frito  
Mas meu nome ninguém sabe  
Me chamam Quase Frito  
E nem posso reclamar

Pois então se perguntarem:  
Qual o seu nome Quase Frito  
De onde é que você vem?  
Qual é o seu bando  
Qual é a sua grei?

Responderei tristonho:  
Não sei!  
(SCAFF, 1997, p. 18).

Além de demonstrar a busca pela própria identidade, o excerto acima evidencia outro aspecto da obra scaffiana: o hibridismo, pois, a narrativa é tecida entre a prosa poética e outros gêneros como poemas, canções, parlendas em sua composição, tornando-se unos.

### ***A fábula do Quase Frito, um gênero esquivo***

Ao lermos a obra scaffiana percebemos que ela traz “livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1972, p.85). Sua discursividade densa permite a leitura de que a obra trata-se de um conto.

O gênero conto constitui-se como narrativa curta, geralmente compensada por apropriação vocabular ao enredo, além de adequação crítica, filosófica e estética, associando conteúdo e forma, portanto, tornando o texto com forte poder axiológico e densidade narrativa. “O conto é, pois, uma narrativa unívoca, univalente: constitui uma unidade dramática, uma célula dramática, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação” (MOISÉS, 2006, p. 40). Isso significa que a caracterização “narrativa curta” não se refere, unicamente, à extensão textual, mas sim ao foco narrativo que pode ser feito em primeira ou terceira pessoa e possuir narrador personagem ou narrador onisciente.

As espécies vão, desde um conto de fadas, aos psicológicos e intimistas ou aos microcontos. Os assuntos e situações abordados são diversos. Vão desde fatos reais, histórias infantis a monólogos. O contista, geralmente, trabalha a narrativa de forma centralizada porque: “o autor sabe que não pode proceder acumulativamente, que não tem o tempo por aliado; seu único recurso é trabalhar, em profundidade” (CORTAZAR, 2006, p. 152). Enquanto arte, ainda que seja uma narrativa considerada curta, o conto apresenta os elementos da narrativa: personagens inseridos em um tempo/espaço,

envolvidos em um enredo composto por situação inicial, conflito narrativo, clímax e desfecho.

Apesar dessas características, o conto não é tão simples de se conceituar. É um gênero “esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos, [...] caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário” (CORTÁZAR, 2006, p. 149). Portanto, no conto, todos os detalhes possuem significação. Desde a pontuação até a construção do discurso ou à disposição do texto na folha, a narrativa segue/obedece um sentido proposto pelo contista. As personagens não são estereotipadas, ou seja, parecem não seguir um modelo ou cumprir uma atribuição como acontece com mais regularidade em outros gêneros (romance, fábula etc.). As personagens existem e se constituem em geral como seres apenas dentro daquela ação, rápida, porém, densa. *A fábula do Quase Frito* possui as características do conto porque o enredo é de curta composição e são poucas as personagens presentes na trama. A expressão “fábula” aparece no título no sentido de contar uma história e não como gênero que visa ao ensinamento.

## **Aproximações e afastamentos entre as obras**

Quanto à aproximação, as obras andersiana e scaffiana procuram envolver o leitor por meio da antropomorfização de seus protagonistas e personagens secundários.

Venham agora. Não juntem seus pés, um patinho bem-nascido coloca seus pés bem separados, como fazem o papai ou a mamãe. A caminho! Muito bem, agora curvem seus pescoços e digam ‘quac’ (ANDERSEN, 2008, p. 9).

Ao ler o excerto acima o leitor é convocado ao campo imagético onde circula a espécie de patos: andar engraçado, sem canto, voos curtos e fora dos padrões de beleza. Também a simbologia da palavra pato, esta, no *Dicionário popular*, (2021) refere-se a uma gíria cujo significado é “um adjetivo usado para dizer que uma pessoa é boba, ingênua ou sem coragem. Aquela que é sempre enganada”. Sendo

que a narrativa evolui ou metamorfoseia-se de pato para ser um “cisne”. Este simbolizando “a elegância, nobreza e coragem. [...] estados superiores ou angélicos do ser em processo de libertação” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999, p. 259).

Para antropomorfização cumprir inteiramente o seu papel, o animal precisa ter atributos de conhecimento coletivo como força, beleza, suavidade, ou no caso da narrativa de Andersen, o estereótipo de repulsa e negação da beleza ou, ainda, o andar em fila e comportamento igualitário para todos os membros do grupo, além de falta de pensamento e comportamento acríticos, massificados, pueris. Assim, a antropomorfização antepõe para o leitor a simbologia presente no animal antropomorfizado, desde suas características físicas às psicológicas. Pode-se perceber esse aspecto no trecho: “Os imponentes cisnes nadaram em torno do recém-chegado e acariciaram seu pescoço com os bicos, numa forma de boas-vindas” (ANDERSEN, 2008, p. 25). Percebemos as possíveis razões para a obra andersiana destacar o animal e a scaffiana deixá-lo em suspense: a primeira direciona o leitor a também conceituar o protagonista como feio, por meio da antropomorfização e o símbolo do pato. A segunda impele esse leitor a formular a imagem do animal, se bonito ou feio.

Associativamente, em *O Patinho Feio* há a descrição de uma situação existente e *A fábula do Quase Frito* permite ao leitor associar-se à narrativa sobre a constituição da sua própria identidade, pois, enquanto a narrativa se desenvolve, vai deixando pistas instigantes para o leitor descobrir a espécie: “- É que eu não quero ser formiga. Só trabalhar, trabalhar. Sem parar. [...] Nunca vou cantar em todas as árvores” (SCAFF, 1997, p. 12).

Tanto o Patinho Feio, como o Quase Frito têm atitudes que se associam às do ser humano. Animais não praticam ações como falar, escolher formas de vida, conjecturar sobre padrões, afetos/desafetos, memórias, identidades e etc. Essas características, essencialmente humanas, em personagens animais, aproximam a obra do leitor, permitem-no se identificar com os protagonistas e, assim, resolver conflitos sem a necessidade de vivenciar o drama. Nas narrativas,

utiliza-se a linguagem oralizada, estabelece uma aproximação e a autoidentificação com o leitor infantil e o juvenil. Este, “se sente participante de uma humanidade que é a sua, e deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade” (CANDIDO, 1972, p.89-90).

Em Andersen, a oralização aparece em forma de diálogos e onomatopéias, que proporcionam um efeito sinestésico (visual e auditivo) à obra, ainda no nascimento: “- Piu, piu. /- Quac, quac - disse a mãe” (ANDERSEN, 2008, p. 5). Em Scaff, esse recurso linguístico, a oralidade, é perceptível já no título, pois há um coloquialismo no pseudo nome do protagonista. A escolha pela expressão “Quase Frito” ao invés de “queimado” identifica o linguajar infantil e juvenil e intensifica o aspecto da queimadura. Esse último aspecto evidencia uma forma irônica de referir-se à condição em que o protagonista foi encontrado. A ironia é uma característica comum ao adolescente e pode, assim, se ver representado na linguagem da obra, ou seja, brincando com algo sério, algo que seria motivo de apreensão ao público adulto.

Outra característica a aproximar os enredos é que tanto o cisne quanto o japuira vivem em bando, mas diferem no fato de que o cisne é monogâmico e confere à obra ainda a simbologia de fidelidade, ideal de equilíbrio entre o feminino e o masculino. O japuira tem comportamento poligínico, o que nos leva a perceber que o narrador de Scaff subverte o ideal de associação e fidelidade, proposto na obra de Andersen. Assim, o pássaro japuira confere à narrativa scaffiana a representação de adaptação. Uma vez que imita outros animais com seu canto, acarreta a simbologia de multiplicidade, de construção identitária.

Como dito anteriormente, ambos os contos partem da identidade imposta pela sociedade, mas os animais escolhidos para as obras cumprem uma razão de ser. O pato é um animal fronteiro e possui a capacidade de viver tanto na terra quanto na água. Antecipa para o leitor essa necessidade que se tem ao buscar as



origens e a própria identidade, mas também a forma que vivemos sempre entre dois mundos na adolescência/ juventude.

A associação do pato ao cisne, perpassa a mensagem de transição, transformação, uma vez que o cisne pode ser também o representativo de beleza e elegância: “Ele tinha sido perseguido e desprezado por sua feiúra e agora ouvia todos dizerem que era o mais bonito entre todos os pássaros” (ANDERSEN, 2008, p. 25).

Ainda diferente da obra de Andersen, a obra scaffiana destaca o comportamento autônomo e transformador das personagens juvenis. Todas as ações acontecem a partir da decisão das três crianças em salvar o filhote “chamuscado”. Contrastando com a narrativa andersiana, não traz a presença de auxiliares. Este aspecto reforça a capacidade protagonista do público juvenil na sociedade como capaz de se projetar e modificar o próprio meio, além de ser responsável pelas próprias escolhas.

## **À guisa de últimas palavras**

O ser humano é constituído na resignificação de aspectos históricos e sociais. A obra andersiana promove a discussão da busca pelo pertencimento, pela própria identidade. Instiga o leitor (índiferente da idade) a questionar-se sobre seu lugar no mundo, bem como a identidade negada/imposta pela sociedade.

Em se tratando de “camadas mais profundas” (CANDIDO, 1972), Andersen cria imagens realistas, objetivas e diretas de uma ambientação campesina para representar aspectos humanos, existenciais. Apresenta, por meio de um narrador onisciente, a observação dos fatos ocorridos como se acompanhasse, sentisse o que o protagonista vivencia. Já o narrador em Scaff, vale-se da intertextualidade para discutir assuntos também voltados para a existência.

Quanto à axiologia, a obra scaffiana atende a uma das premissas mais significativas: dialoga com vários textos enquanto angaria a atenção do leitor. Este, percebe-se atendido quanto a própria inserção no escopo da obra. Isso porque tem a possibilidade da autoidentificação com o protagonista, o Quase Frito.

Ambas as obras produzem o efeito de empatia e representatividade no leitor. Harmonizam elementos como espaço, ambiente e enredo para prepará-lo ou deixar-lhe espaços/vazios, para que consiga construir o próprio horizonte de expectativa.

As obras ainda se apresentam atuais. A de Andersen mostra o sujeito sendo excluído ou abandonado, a de Scaff representa o ser sendo acolhido por pena. Indiferente de qual seja a perspectiva abordada, ambas denunciam haver o preconceito por trás de muitas ações humanas.

As duas histórias possuem final feliz (algo comum às obras juvenis), mas por trás dessa característica pueril do mundo infantil e juvenil, ambas deixam vazios para o leitor inferir importantes lições de vida (não de moral). O pato, o cisne e o japuira são pássaros, cuja representatividade “simbolizam os estados espirituais, os anjos, os estados superiores do ser. [...] um símbolo da amizade dos deuses para com os homens (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999, p. 687). Nas representações do texto, o leitor juvenil tem a possibilidade de perceber que a resiliência só é produtiva somada à resistência e a não aceitar rótulos ou aceções alheias sobre a sua identidade individual, e que esta é formada conforme forem as suas escolhas.

## **Referências**

- ANDERSEN, Hans Christian. *O Patinho Feio* – Ilustrações de Ana Maria Moura. Prefeitura Municipal de São José dos Campos-SP, 1ª edição, 2008.
- CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e cultura. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Brasília: UNB, 1999.
- CHEVALIER, Jean; Alain GHEERBRANT. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1999.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000a.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000b.
- CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: CORTÁZAR, Julio. *Valise de*

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

*cronópio*. Tradução de Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DICIONÁRIO POPULAR. *Gírias*. 2021. Disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/pato/> Acesso em 03 de maio de 2021.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Fábula Brasileira, ou Fábula Saborosa: sábia, divertida, prudente, criativa*. São Paulo: Paulinas, 2013. Disponível em: [#b\\_search-menu\\_956869](https://pt.scribd.com/read/405691518/A-fabula-brasileira-ou-fabula-saborosa). Acesso em: 19 dez 2020.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Tradução, organização, nota prévia, anexos e notas: Fausto Castilho. - Campinas, SP: Editora da Unicamp; Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

HUNHOFF, Elizete Dall'Comune. Expressões culturais femininas no cenário mato-grossense do século XX- Maria Müller e dunga Rodrigues. In: BATTISTA, Elisabeth; HUNHOFF, Elizete Dall'Comune. *Cultura e Literatura de Mato Grosso*. - 1. ed. - Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020. 336 p.

HUSSERL, Edmund. *Investigações lógicas: sexta investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiências*. Tradução de Cristina Antunes, João Vanderley Geraldi. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MASSAUD, Moisés. *A criação literária: prosa – I*. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

PINTO, Aroldo José Abreu. *Literatura descalça*. A narrativa “para jovens” de Ricardo Ramos. São Paulo: Arte & Ciência; Assis: Núcleo Editorial Proleitura, 1999.

SCAFF, Ivens Cuiabano. *A fábula do Quase Frito*. 2. ed. Cuiabá: Tempo Presente, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ, 2ª. Ed. Vozes 2000.



# *A MOÇA TEGELÃ*, DE MARINA COLASANTI: EVIDENCIAÇÃO E CRÍTICA A VALORES ARRAIGADOS EM SOCIEDADE

**Andréia Neves de Souza<sup>1</sup>**  
**Simeire da Silva Santos<sup>2</sup>**  
**Aroldo Abreu José Pinto<sup>3</sup>**

*A arte é um jogo que brinca e diverte. Sua eficácia depende muito da habilidade do criador em dispor das palavras e empenhar o leitor na sua aventura.*

José Carlos Garbuglio

---

<sup>1</sup> Especialista em Docência no ensino superior pela Faculdade de Educação São Luis-SP. Licenciada em Letras com habilitação em Língua e Literaturas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola, ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso UNEMAT, Polo de Comodoro, MT. Orcid.org/0000-0002-8423-6760. <http://lattes.cnpq.br/004374777224011E> E-mail: [andreiaco@hotmail.com](mailto:andreiaco@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestranda em Estudos Literários, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Tangará da Serra, MT. Especialista em: Língua Portuguesa-Redação e Oratória pela Faculdade de Educação São Luis/SP. Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), Tangará da Serra, MT. <http://lattes.cnpq.br/7586396167888976> E-mail: [simeire.santos@unemat.br](mailto:simeire.santos@unemat.br)

<sup>3</sup> Doutor em Letras pela UNESP/Assis-SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade do Estado do Mato Grosso/UNEMAT, Campus de Tangará da Serra-MT. Professor do Departamento de Letras, Campus da UNEMAT de Tangará da Serra-MT. E-mail: [aroldoabreu@unemat.br](mailto:aroldoabreu@unemat.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2323427456490711> - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0424-151X>

## **Os efeitos de sentido e os textos ficcionais**

A literatura é uma experiência a ser realizada, pois, mais do que um conhecimento a ser reelaborado ela é a incorporação do outro em nós (COSSON, 2012). Logo, infere-se que a experiência literária nos permite vivenciar diversas experimentações por meio dos efeitos de sentido que ela nos provoca, uma vez que ler implica a troca de sentidos entre escritor, leitor e sociedade. Assim, os efeitos de proximidade que o texto literário provoca nos leitores são resultado de sua inserção na sociedade, do diálogo com o mundo e com o outro.

Segundo Cosson (2012) a literatura é plena de saberes do homem e do mundo. Desse modo, o exercício de leitura e reflexão dos textos literários tende a revelar regras e discursos arbitrários impostos pela sociedade, estendendo aos leitores suas capacidades de construir novos discursos e se expressarem por si mesmos. Ler, portanto, é uma atividade que requer amplo esforço dos indivíduos, pois, é parte essencial do saber, uma vez que estabelece nossas interpretações e nos possibilita a percepção do mundo e do outro.

A análise literária toma a literatura como um processo de comunicação, pois, demanda respostas do leitor, convidando-o a explorar e penetrar na obra de diversas maneiras. Nesse sentido, Antônio Candido (2006) afirma que a literatura também é produto social, na qual se revela condições de vida de cada civilização em que ela ocorre, pois depende de fatores do meio social que se exprimem em diversos graus na obra e produzem efeitos nos indivíduos, ora reforçando sua conduta e valores sociais no mundo, ora modificando-os.

Todo processo de comunicação pressupõe um comunicante (o autor), e um comunicando (público-receptor) a que a obra se dirige, desencadeando, desse modo, efeitos de sentido no leitor, pois subentende-se que a literatura deixa marcas profundas na personalidade de quem a lê.

Candido (2006, p. 33) assevera que: “a criação de obras modifica os recursos de comunicação expressiva; as obras delimitam

e organizam o público”. Sob esta dupla perspectiva, compreendemos que o público, enquanto receptor da obra literária, sofre diversas influências do meio, porquanto a sociedade é englobada num vasto sistema de influências recíprocas. Nessa perspectiva, buscamos analisar os efeitos de sentido provocados pela escrita de Marina Colasanti no conto “A moça tecelã”.

Marina Colasanti transborda em suas obras características próprias que as tornam modernas, sem que se perca o sentido dos contos tradicionais. Suas narrativas de contos de fadas contemporâneos apresentam finais opostos aos contos tradicionais, fugindo da realidade dos finais felizes: a princesa nem sempre se casa com o príncipe e o personagem feminino recebe autonomia para realizar suas próprias escolhas, opondo-se assim ao “tradicional”.

Colasanti reinventa a narrativa dos contos de fadas, trazendo a queda do patriarcalismo e concedendo voz aos personagens femininos. Além disso, desmistifica o casamento como fórmula de felicidade e, sobretudo, acentua que a mulher não precisa casar-se para ser feliz, podendo ela mesma realizar suas próprias escolhas de vida e corroborando, assim, para construir um discurso liberto de certas amarras sociais que tolhem a liberdade feminina. Em outras palavras, o divino é colocado, neste contexto, como uma possível forma de luta e resistência a um poder estabelecido pela igreja, família e estado que, não raras vezes, pretende controlar o desenvolvimento de uma visão ampla desse *status* de livre-arbítrio que tem ganhado as representações do feminino na contemporaneidade.

### **“A moça tecelã”: conformação de conteúdos em questão**

Colasanti apresenta-nos no conto “A moça tecelã” a extrema sensibilidade da imagem feminina. Entretanto, ao mesmo tempo, expõe o poder de emancipação e autonomia que a mulher adquire nos contos contemporâneos, sendo o oposto dos contos com conteúdo mais clássicos. A autora retoma e reelabora a narrativa

dos contos de fadas, trazendo a queda do patriarcalismo e transformando certas concepções já superadas em temas que questionam as agruras da sociedade contemporânea. Colasanti, utiliza-se de muita sutilidade para dar voz às personagens femininas, colocando em evidência a desmistificação do casamento como fórmula de felicidade e, assim, revela que a mulher não precisa seguir certos padrões sociais para ser feliz, podendo realizar suas próprias escolhas. Desse modo, os contos da autora anunciam e reafirmam questões relativas à liberdade feminina, aflorando um modo de vida que se nega a seguir padrões preestabelecidos.

A obra, permeada de fantasias apresenta-nos um ambiente de possível romance, carregado de símbolos, imagens, castelos, jardins, reis e cavaleiros, que reportam o leitor para um ambiente medieval e um espaço-temporal que permite ao leitor penetrar nos diversos efeitos de sentido por ela provocados, dentre eles o religioso, o qual abordaremos neste estudo.

O conto “A moça tecelã” narra a história de uma jovem que vivia sozinha em um ambiente campestre, simples e harmônico, rodeada pela natureza e pelos pássaros. A moça tecelã tinha tudo que necessitava, nada lhe faltava, contudo, com o passar dos anos, a jovem sente-se muito sozinha e deseja um amor. Como a moça tinha uma máquina mágica de tear, tecia tudo que tinha necessidade, logo podia satisfazer seus desejos.

Assim, a jovem decide tecer um marido. Este marido nos remete ao patriarcalismo (homem como chefe e administrador da família), pois ao descobrir o poder do tear que a esposa tinha, passa então a ordenar que a jovem teça seus desejos, tornando-a submissa às suas vontades. Com o passar do tempo, o homem, tomado pela ganância, trata a esposa como mero objeto para satisfazer seus desejos egoístas, esquecendo-se do casamento. Solicita, cada vez mais, que ela teça bens materiais: melhores cavalos, melhores roupas, melhores empregados, deixando a jovem cada vez mais triste. Contudo, a autora, por meio do narrador e da linguagem utilizada, vai desconstruindo essa suposta atribuição e desmistificando o lugar de submissão ao qual a mulher foi colocada.



A moça então arrepende-se de sua criação, pois o marido passa a exercer domínio sobre ela e apenas impor-lhe seus desejos, tornando-a submissa às suas vontades. A mulher por um tempo realiza todos os desejos do egocêntrico marido, contudo, logo se vê infeliz no casamento e, antes mesmo que ele possa notar, desfaz tudo quanto havia criado para agradá-lo, incluindo o próprio marido.

## **Os efeitos de sentido do texto**

Os textos literários elaborados na contemporaneidade apresentam uma plurissignificação e uma confluência de visões de mundo. Assim, exigem do leitor uma participação ativa na construção deste discurso ficcional, ou seja, não há como perder de vista a sua recepção, uma vez que o leitor é o responsável por tornar o texto vivo ao recriá-lo, problematizá-lo e interpretá-lo.

Segundo Lima (1979) o texto literário possui diversas interpretações e diferentes formações de sentido produzidos através das leituras, que permitem aos leitores diferentes condições recepcionais mediadas por diferentes condições históricas, ou seja, não existe uma única interpretação concreta da obra literária, mas diversas interpretações possíveis, que permitem a construção de diversos significados de acordo com o meio social e com a recepção da obra por cada leitor. Logo, a experiência estética implica uma atividade de conhecimento, pois conhecendo-se no outro trazemos sua alteridade para dentro de nós.

Como podemos observar, “toda experiência estética não passa de uma experiência de reconhecimento, de reduplicação, também o realce do oposto do questionamento dos valores do leitor que a obra provocaria (LIMA, 1979, p. 20)”. No conto de Marina Colasanti o leitor é convidado a reexaminar e a perspectivar seu horizonte de expectativas com o intuito de adquirir novas experiências por meio das representações contidas no texto ficcional, os quais lhe possibilitam uma multiplicidade de novos significados.

Nesse sentido, cabe somente a este leitor, a partir de suas experiências particulares, atribuir sentido às combinações trazidas

pelo texto, sendo também função do receptor presentificar as marcas, os símbolos, as imagens e as expressões, sempre a partir de seu conhecimento de mundo, de tal modo que o efeito que a literatura provoca no leitor é, em maior ou em menor grau, por meio do que não está dito no texto, ou seja, por meio dos vazios que o texto deixa e pelas negações que ele apresenta ao leitor, provocando a reflexão (PINTO, 2018).

Conforme assevera Lima (1979), o efeito de proximidade que o texto produz é resultado do nosso diálogo com o mundo e com o outro, porém a cada leitura levamos mais ao texto do que ele nos oferece e, por isso, lemos o mesmo livro de diferentes maneiras em distintas etapas de nossas vidas, pois adquirimos novas experiências de mundo que, com o passar do tempo, influenciam em nossas leituras e mesmo nas nossas relações cotidianas em sociedade.

Como se pode notar, defendemos que as experiências sociais influenciam diretamente na interpretação do texto literário e, do mesmo modo, corroboram para que se exerça também influências na constituição de nosso conhecimento de mundo, em uma constante troca e em um ir e vir que não se anulam e não cessam no ato da leitura, sublinhando assim a importância social, política e religiosa dos sentidos que emergem do texto ficcional.

Sabemos que os textos ficcionais são permeados de hiatos que requerem do leitor seu preenchimento no ato de recepcioná-lo e interpretá-lo. Logo, a interação texto-leitor depende de um modo de produção literária, daquilo que provoca no leitor uma reação e produz um efeito de sentido. A interação fracassa quando o leitor projeta nos textos apenas seus valores que, não raras vezes, são os mesmos da sociedade massificada em que atuamos, desconsiderando outros fatores como estéticos e históricos que compõem o processo de construção de uma obra.

Nessa perspectiva, ressaltamos o que descreve Gregorin Filho (2010) acerca das influências sociais presentes no texto literário. Para o crítico:

Tem-se, então, a manutenção do pensamento dominante na sociedade sendo feita por meio de um mecanismo que disfarça o caráter doutrinário encontrado

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

em discursos como o religioso e o político, pelo mito que se construiu de literatura infantil (GREGORIN, 2010, p. 18).

Como podemos observar, e resumidamente, a aceitação de uma obra em relação à outra está condicionada a formação do leitor de acordo com o meio social em que ele vive. É oportuno destacar que a literatura infanto-juvenil possui um mediador, sendo eles: família, igreja e/ou estado, que aproximam ou distanciam o leitor da obra. Assim, nossa capacidade de dimensionar ou redimensionar as relações humanas por meio da ficção é posta à prova, pois a literatura nos provoca a romper com os ideologismos e os pré-conceitos definidos socialmente.

O elemento social é fator da construção artística. Efetuar a interpretação estética da obra de arte é também assimilar a dimensão social como fator da mesma, todavia, cumpre destacar que a obra de arte é uma realidade autônoma, ou seja, sua importância quase nunca se deve por exprimir um aspecto da sociedade individual ou social, mas a maneira como ela o faz, pois conforme assevera Candido (2006) a elaboração literária nunca é mera transposição do real.

Para Iser (1996) o interesse pela interpretação do texto, impulsionou o interesse por sua recepção. A literatura passou a buscar não mais a significação ou mensagem, mas sim os efeitos e recepção produzidos em nós através da obra.

Exatamente porque a estética da recepção tinha em mente, enquanto teoria do efeito, explorar a elaboração do texto e, enquanto história da função, fazer com que a interação entre o texto e o mundo-extratextual se tornasse um objeto central da análise, ela precisou defender-se contra este sociologismo simplista que compreendia o texto literário como alegoria da sociedade (ISER, 1996, p. 10).

Nesse contexto, o autor ressalta que o texto literário não é mera transposição da realidade, uma vez que o ato de reproduzi-la já a altera e repetir a realidade sob um novo ponto de vista já é excedê-la. Assim, a estética da recepção contempla a experiência do leitor que, por sua vez, dispõe de juízos históricos e experiências sociais de mundo.

Nesse ínterim, o efeito estético deve ser realizado na relação de interação entre texto e leitor, pois, apesar de motivado pelo texto, o efeito requer do leitor atividades imaginativas e perceptivas (ISER, 1996). O efeito estético, portanto, se atualiza em cada leitura realizada, pois depende da participação do leitor de sua leitura e funciona como um tipo de ser vivo ligado ao leitor, fornecendo significantes e estímulos, os quais este leitor responde de acordo com suas representações.

Quanto mais o leitor estiver preso a posições ideológicas, menos poderá aceitar as inclinações dos horizontes de compreensão e interação do texto, tendo em vista que frequentemente rejeitará o livro e o autor, por já possuir uma opinião formada sobre determinado assunto. Faz-se necessário que o leitor esteja livre de juízos de valor e aberto a novas construções de sentido e significados, já que, mais do que uma forma de expressão, a literatura é uma forma de conhecimento do ser e do mundo.

Cabe acentuar que os textos ficcionais, de certo modo, respondem às situações de sua época, ao passo que reproduzem algo que está condicionado pelas normas vigentes sociais, mas não pode ser detido por elas. Infere-se, em função disso, que ao leitor do texto ficcional cabe a interpretação e, ao mesmo tempo, arrancar desses textos sua significação oculta e os não-ditos.

No conto “A moça tecelã” o leitor é convidado a mergulhar no mundo ficcional, tendo em vista, interagir com o texto e construir sentidos através de uma narrativa permeada de acontecimentos sociais, religiosos e morais. No entanto, essa interação só é possível se o leitor se permitir testar seus horizontes de expectativas, pois, segundo Lima (1979), o leitor é o receptor convocado a formar mentalmente a imagens dos personagens e das situações que lê, vislumbrando assim preencher os vazios que o texto lhe apresenta.

Nessa perspectiva, Iser (1996, p. 90) assevera que “os vazios nas articulações do diálogo, estimulam os leitores a preenche-los”, ou seja, o que não foi dito no texto provoca diversas significações ao leitor, outorgando e instigando aos leitores a preencherem os

espaços vazios a partir de suas interpretações ou do que ficou implícito no texto. Por conseguinte, pressupõe-se que o processo de comunicação surge por meio da dialética, pelo que se articula mentalmente, mas não se diz nos textos.

Nesse contexto, depreende-se que a qualidade e categoria de uma obra de arte não resultam das suas condições históricas ou biográficas, mas sim dos critérios de recepção e efeito produzidos pela mesma (JAUSS, 1994). O leitor é colocado no centro do processo interpretativo, o que demanda um ato reflexivo, uma vez que o processo de recepção depende de um destinatário ativo e livre que, conjeturando de acordo com as normas estéticas de seu tempo, não pode se desviar dos meios ideológicos que a obra foi criada, mas acaba se atendo a historicidade que nela se faz presente.

Por sua vez, a obra literária oferece em cada época novos significados, a partir do caráter dialógico das interpretações que o leitor realiza em cada geração, pois ela (obra) não é um monumento atemporal, mas se renova em cada interpretação se fazendo atual à medida que os leitores dela se apropriam. O leitor, neste processo de recepção, deve se ater aos novos significados que a obra lhe permite e que não puderam ser vistos por seus contemporâneos (JAUSS, 1994).

Entendemos, portanto, que o processo de interpretação é condicionado pela relação dialógica entre literatura e leitor, sendo que esta relação pode ser entendida como uma relação de pergunta e resposta. Isso se deve a implicações tanto estéticas quanto históricas presentes na obra.

### **"A moça tecelã": emancipação feminina na sociedade contemporânea**

A obra de Marina Colasanti apresenta-se de forma plurissignificativa, permitindo ao leitor diversos caminhos de interpretação, sobretudo, no que concerne ao caráter emancipatório da mulher, bem como evidencia o discurso religioso fortemente

presente na obra. No que se refere a autossuficiência da mulher, a narrativa demonstra ao leitor que a personagem feminina do conto vivia feliz sozinha e possuía tudo quanto necessitava. Além disso, tinha o poder da criação, podendo realizar todos seus desejos. Essas características dão a ela a marca de uma figura feminina autossuficiente.

Historicamente, se formos atentar para alguns dos elementos extrínsecos ao conto, principalmente os relativos ao período de publicação (por volta dos anos 2000) e reportando-nos às condições sociais no processo de construção da autonomia por meio da escolarização da mulher na sociedade, destacamos que, enquanto no século XIX, elas permanecem excluídas dos elevados níveis de escolarização e instrução, no século XX, com as mudanças sociais e econômicas, as mulheres passaram a ter maior acesso ao ensino superior.

Nesse contexto, com o acesso das mulheres a escolarização e ao mundo do trabalho, inicia-se o processo de enfraquecimento do patriarcado e da cultura predominante da divisão de gêneros, os quais reservavam às mulheres apenas o ambiente doméstico, sendo o espaço público monopolizado pelos homens. As conquistas das mulheres foram parciais, pequenas vitórias que se acumularam e garantiram uma evolução gradual.

Cumpra aqui destacar o que assevera Iser (1996, p. 105) sobre os critérios de realidade dos textos ficcionais. Segundo o autor: “o texto ficcional adquire sua função, não pela comparação ruínosa com a realidade, mas sim pela mediação de uma realidade que se organiza por ela”. Ao leitor, cabe notar que a autora não compara a personagem tecelã com a mulher do mundo real, porém interpõe-se no contexto das representações narrativas toda uma realidade que pode ser apreendida, ou seja, a ficção não possui critérios rigidamente ditados pela realidade para sua interpretação, muito embora pareça simulá-los. Portanto, compreendemos um texto ficcional através da experiência que ele nos submeteu, pois, a narrativa tem a capacidade de emancipar os leitores, libertando-os das amarras sociais.

## **O discurso religioso presente na obra**

No conto “A moça tecelã” o leitor é convidado a viajar para um mundo de fantasias. A autora nos apresenta, por meio do narrador, um mundo mágico, onde uma moça, com sua máquina de tear, é capaz de criar tudo ao seu redor: a natureza, os animais, as casas, o dia, a noite e, até mesmo, realizar todos seus desejos. Resumidamente, a jovem tinha um poder semelhante ao poder divino da criação.

Nesse contexto, as ações da moça podem ser analisadas tendo em vista um certo viés religioso, já que historicamente o poder da criação advém de alguém que é iluminado, um Deus. Na conjuntura religiosa, Deus é o ser que controla o tempo e todas as coisas que existem na terra. Assim, a personagem representada na figura da moça tecelã também possui poder semelhante ao poder divino, pois, tudo que tem a sua volta foi produzido por ela. Destacamos a seguir um dos trechos do conto em que é possível realizar essa observação:

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza. (...) Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila (COLASANTI, 2006, p. 10).

Como podemos notar, a personagem da moça tecelã controla o tempo com seu tear e nada lhe falta. Se o tempo lhe espanta, logo tece a calma na natureza. Quando tem fome, tece sua comida e, se tem sede, age da mesma forma. Retomando mais diretamente o contexto bíblico, destacamos uma citação do livro de Colossenses, que descreve o poder de Deus sobre a criação das coisas:

[...] pois nele foram criadas todas as coisas nos céus e na terra, as visíveis e as invisíveis, sejam tronos sejam soberanias, poderes ou autoridades; todas as coisas foram criadas por ele e para ele. (COLOSSENSES 1:16).

A tecelã, assim como Deus, cria tudo quanto lhe rodeia, todas as coisas são criadas por ela, mas quase sempre não são para ela. O poder de controle dado à mulher no conto coloca-a como soberana diante dos problemas, bem como das relações sociais ou entre homem e mulher, mas como no contexto religioso, em que a mulher foi criada devido às necessidades do homem, a personagem logo se vê tendo que atender as vontades de seu marido. Neste momento, contudo, a autora nos apresenta um desfecho contrário ao que historicamente a bíblia apresenta. Primeiro vale ressaltar que no conto é a mulher quem cria o homem, devido sua necessidade de companhia, conforme podemos notar no fragmento a seguir.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado. Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado (COLASANTI, 2006. p. 12).

Na conjuntura religiosa, historicamente o casamento é um compromisso que deve ser respeitado e não deve ser desfeito sob nenhuma hipótese, visto que Deus criou a mulher, pois não era bom que o homem vivesse só, conforme descreve a bíblia: “Senhor Deus achou que não era bom que o homem vivesse sozinho e decidiu arranjar-lhe uma companheira que vivesse com ele” (GÊNESIS, 2:18).

Nessa perspectiva, o leitor, ao analisar as ações da moça em oposição ao que a religião prega, poderia considerar que o rompimento do casamento seria uma afronta (pecado) contra Deus. Desse modo, o leitor contemporâneo é também convidado a repensar ou redefinir o conceito de pecado e, do mesmo modo, o que é certo ou errado (DUARTE, 2002). Todavia, só é possível redefinir os conceitos que muitas vezes estão impregnados na sociedade por séculos se o leitor estiver aberto para dialogar com o texto, rompendo e ampliando com seus horizontes de expectativa e transpondo certas regras sociais estabelecidas.



Para Jauss (1994) uma obra não sobrevive na tradição histórica da experiência estética devido as respostas permanentes que ela oferece. Uma obra sobrevive em razão de uma tensão social que pode suscitar uma compreensão nova e determinar a retomada do diálogo do presente com o passado, ou seja, quando o leitor recepciona a obra, realiza uma interpretação que pode gerar novas perguntas ou novas respostas, uma vez que a hermenêutica da obra literária consiste em compreender o texto em sua alteridade.

No conto “A moça tecelã” o leitor é convidado a todo momento a refletir sobre os conceitos pré-definidos socialmente acerca da religião. Ao dar o poder da decisão nas mãos da mulher, ironicamente, algumas ações e decisões da jovem tecelã são opostas ao que a religião prega e defende e, desse modo, a autora permite vazios que podem ser preenchidos pelos leitores através dos efeitos que a obra lhe provoca, expondo, assim, que não existe respostas permanentes sobre a obra e confrontando o discurso religioso acerca da submissão da mulher.

Nesse contexto, o Abdala Junior (2017) acentua que há na literatura uma reciclagem ideológica da cultura pelo intertexto, ou seja, “uma apropriação de um patrimônio coletivo mais amplo” (p. 83). Compreendemos que há no conto esse intertexto bíblico que nos permite contemplar reflexos da realidade, como também, estão presentes espaços vazios que devem ser preenchidos pelo leitor à partir de uma nova leitura e construção de novos sentidos da obra através dos efeitos por ela provocados.

No conto da personagem tecelã, a autora revela os desejos dos seres humanos e sua capacidade de realizá-los, mesmo que para isso sejam egoístas, conforme podemos observar nas ações do marido da tecelã que, ao descobrir o poder da esposa, a utiliza apenas como uma máquina para satisfazer seus caprichos egoístas, exigindo cada vez mais da mulher, tornando-a submissa às suas vontades.

Por meio de seu modo de constituição textual, a autora sublinha os problemas das relações sociais entre homem e mulher e o poder de dominação exercido pelo homem sobre a mulher desde as mais antigas civilizações, sendo que este discurso ganha força e se

perpetua por gerações, em virtude de ser reproduzido e defendido pela religião, a qual coloca o homem como soberano sobre a mulher, conforme descrito no trecho bíblico ora reproduzido.

Esposas, cada uma de vós respeitai ao vosso marido, porquanto sois submissas ao Senhor; porque o marido é o cabeça da esposa, assim como Cristo é o cabeça da Igreja, que é o seu Corpo, do qual Ele é o Salvador. Assim como a igreja está sujeita a Cristo, de igual modo as esposas estejam em tudo sujeitas a seus próprios maridos (EFÉSIOS, 5).

Como podemos notar, o discurso religioso historicamente tem sustentando a ideia de que a mulher deva ser sujeita as vontades do marido, abnegando seus próprios desejos para realizar os interesses dos homens. Reiteramos que a autora realiza um intertexto do discurso religioso com a situação vivenciada pela jovem tecelã e, desse modo, suscita no leitor questionamentos acerca do poder de dominação exercido, visto que, esse discurso ainda se faz presente fortemente na sociedade, sustentado pela sociedade ocidental cristã.

De acordo com Pinto (2018), uma quantidade significativa das produções literárias elaboradas no Brasil para o público juvenil, aparentemente, necessita realizar uma provocação aos leitores, isso se deve, a maneira como os conteúdos relacionados a condição humana são representados nas obras. Assim sendo, entendemos que “A moça tecelã” desvela as problemáticas sociais com recursos que só a ficção possibilita, bem como provoca no leitor a criticidade sobre os discursos de poder nela perpetrados durante anos e até séculos. Desse modo, a obra literária exige um leitor partícipe do processo de interação com o texto, tendo em vista que precisa também construir significados para que o texto se construa na sua totalidade e ganhe em esteticidade.

Em outras palavras, é necessário que o leitor seja capaz de impor seus questionamentos e posicionamentos diante do texto, a partir de seu conhecimento e visão de mundo, agindo de forma crítica sobre a leitura, tendo em vista romper com os juízos de valor que lhes são imputados socialmente.

Nessa perspectiva de juízos de valores empregados pela sociedade, a figura da mulher sempre foi posta na condição de submissa. Contudo, Colasanti revela o rompimento da submissão feminina, ao demonstrar que a mulher possui autonomia para tomar suas próprias decisões, podendo transcender às condições sociais e o espaço doméstico de inferioridade em que ela foi/é constantemente posta pela sociedade, conforme fica evidenciado no trecho transcrito a seguir.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo. Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear. Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. (...) A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura, acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu (COLASANTI, 2006, p. 13).

Simbolicamente a mulher era aprisionada pelos desejos do marido. Todavia, ao revelar o poder da mulher no momento em que a personagem descobre que o casamento não era o que ela esperava e que decide pôr um fim no relacionamento, o texto ficcional causa certo estranhamento, podendo estabelecer novos horizontes de expectativas ao leitor, pois esta personagem descobre seu poder e autonomia, estando mais livre das amarras sociais e dos juízos de valores. Ao romper com a condição de inferioridade que se encontrava, a personagem passa a estampar uma gama de situações bastante comuns na sociedade. Juízos e valores são colocados a nu e concepções de mundo arraigadas são desconstruídas.

Para Bourdieu (2012, p. 18), “a ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça”. Nessa perspectiva, subjugando

a mulher em virtude de modelos construídos culturalmente em ações de poder legitimadas pela família patriarcal, igreja e estado, a sociedade mantém estruturas fixas de dominação e estas são justamente as que são questionadas pelo texto ficcional de Marina Colasanti.

“A moça tecelã” desfaz, portanto, a ordem daquilo que lhe foi imposto socialmente e historicamente. Aquela mulher que era preparada para cuidar da casa, dos filhos e do marido - logo, em condição de submissão - é substituída por uma mulher com evidente desejo de liberdade e independência. Assim, a moça tecelã vivencia ambos os momentos no decorrer do conto, trazendo consigo o leitor e apresentando os acontecimentos de forma mais espontânea e, por isso mesmo, de forma mais verdadeira. Esta autenticidade e simplicidade na representação dos fatos pode suscitar o senso crítico do leitor em formação.

Benjamin Abdala Junior (2017) afirma que a literatura sugere, aborda ou retrata “a consciência de nossas carências referenciais” e que escritores engajados permitem que se materialize em suas produções as necessidades históricas de nossa condição subdesenvolvida. No caso de Colasanti e do conto em tela, não se trata de engajamento, mas de apreender personificações da condição de submissão da mulher nessas sociedades, denunciando-as, pois a autora demonstra de forma clara e evidente, por meio da ficção, as implicações históricas negativas dessa visão ultrapassada de uma sociedade, digamos assim, mais conservadora.

Para dar fecho a estas reflexões, lembramos que ensino de literatura, segundo Todorov (2010), implica diretamente na formação do leitor, uma vez que ela não nasce no vazio, mas se forma através de um conjunto de discursos, pelos quais o leitor emprega suas impressões e experiências, confluindo, assim, para uma relação entre literatura-mundo-realidade.

No conto “A moça tecelã”, o leitor se depara com um mundo ficcional permeado de acontecimentos mágicos, mas que lhe reporta a situações presentes no mundo real. Em vista disso, a obra de Colasanti impulsiona o leitor a condição de reflexão, possibilitando

que o mesmo assimile também suas experiências reais. A inversão de valores a qual historicamente estamos habituados é colocada à mostra. No decorrer da diegese, o narrador estabelece como que um diálogo com o leitor, permitindo que ele interprete, dialogue e preencha os vazios presente no texto. Com essa postura, os efeitos de sentido provocados pelo texto se interrelacionam com outras leituras que o leitor já possui, podendo abrir novos caminhos de observação da realidade.

Ao apresentar o rompimento da obediência feminina, a autora acentua as características sociais da mulher moderna e sua emancipação social, evidenciando que o processo de dependência ou independência ocorre em cada um dos participantes de determinado sistema organizacional. No conto, tendo em vista que o homem é quem depende da mulher para realizar todos os seus desejos, há uma inversão de certos valores arraigados em sociedade, o que propõe a quebra dos horizontes de expectativa do leitor.

Portanto, compreendemos que o processo de recepção e a produção de efeitos de sentido do texto ficcional só é possível se o leitor mergulhar num processo de reflexão, considerando as relações sociais e estéticas, bem como, deve se libertar das amarras dos pré-conceitos impostos socialmente e, assim, poderá observar e julgar as representações contidas numa obra literária a partir de sua leitura.

## Referências

ABDALA JUNIOR, Benjamin. *Literatura, história e política: literaturas de língua portuguesa no século XX*. 3. ed. Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2017.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami. ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do Hiato do Gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, N.36, p. 125-156, jan/abril, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a0739136.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 11<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2012.

CANDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

*Tramas literárias: efeitos e sentidos*

COLASANTI, Marina. *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. 12. ed. São Paulo: Global Editora, 2006.

DUARTE, P. C. O. Mídia e religião: reflexões foucaultianas sobre constituição de saberes e/ou verdades no portar dos corpos. Londrina, *Entretextos*, v.12, n.1. 2012.

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

GREGORIN FILHO, Jose Nicolau. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. Melhoramentos, 2012. Disponível em: <https://groups.google.com/g/armazem18/c/adkw3GHoZR0?pli=1>

ISER, Wolfgang et al. A interação do texto com o leitor. In: *A literatura e o leitor*. Sel. Intr. e Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação a teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

PINTO, Aroldo José Abreu. Por uma literatura substantiva para crianças e jovens. In: MACHADO, Madalena (org) *Reflexões, perspectivas e práticas no estágio supervisionado em letras*. Cáceres: Editora Unemat, 2018. 143p.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

# A REPRESENTAÇÃO DOS INVISÍVEIS DA SOCIEDADE NO CONTO “CABRITINHA”, DE RICARDO RAMOS

**IZABEL DA SILVA RICCI<sup>1</sup>**  
**LUCIANA RAIMUNDA DE LANA COSTA<sup>2</sup>**  
**AROLDO JOSÉ ABREU PINTO<sup>3</sup>**

*A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos a natureza, a sociedade e ao semelhante.*

Antonio Candido (1989)

---

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos Literários na Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, Tangará da Serra, MT, Brasil. Especialista em Docência do Ensino Superior - Faculdade Pitágoras - Belo Horizonte - MG. [izabel.ricci@unemat.br](mailto:izabel.ricci@unemat.br)

<sup>2</sup> Doutoranda em Estudos Literários na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Tangará da Serra, MT, Brasil. Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. E-mail: [luciana.costa@unemat.br](mailto:luciana.costa@unemat.br)

<sup>3</sup> Doutor em Letras pela UNESP/Assis-SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade do Estado do Mato Grosso/UNEMAT, Campus de Tangará da Serra-MT. Professor do Departamento de Letras, Campus da UNEMAT de Tangará da Serra-MT. E-mail: [aroldoabreu@unemat.br](mailto:aroldoabreu@unemat.br).

Este trabalho está inserido em um projeto mais amplo realizado junto ao acervo do escritor Ricardo Ramos e denominado “Acervo de Ricardo Ramos: disponibilização e organização de 1975 - 1980”, financiado pela UNEMAT/PRPPG e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq – Brasil.

## **À guisa de primeiras considerações**

Muito se questiona sobre o conceito de contemporâneo na literatura. A crítica, geralmente, nomeia como contemporâneo as produções a partir da década de 50 e 60. Sem pretender expor juízos de valor, parece não haver uma definição unívoca. O que é perceptível nas obras contemporâneas até o momento é o rompimento com laços de ufanismo, de exaltação, e a preocupação com o engajamento social. Apesar de ser ficcional, obras contemporâneas como a de Ricardo Ramos, discutem e expõem os conflitos existenciais inerentes aos seres humanos, as mazelas estruturais, sociais e políticas vividas pela população frente a um Estado omissivo.

Segundo Giorgio Agamben (2009) o contemporâneo é o intempetivo, não tem relação com o tempo:

O contemporâneo é aquele que, graças a uma diferença, uma defasagem ou um anacronismo, é capaz de captar seu tempo e enxergá-lo. Por não se identificar, por sentir-se em desconexão com o presente, cria um ângulo do qual é possível expressá-lo. (AGAMBEN, 2009, p. 58).

Dessa forma, percebemos que o contemporâneo independe de linearidade, nem do tempo cronológico, e, sim, da percepção que se tem de um determinado tempo. O sujeito contemporâneo olha para o passado e enxerga uma gama de perspectivas. Assim, nem todas as produções criadas nos últimos anos podem ser caracterizadas como contemporâneas. Nem todos os escritores que produziram na última década são, realmente, contemporâneos. Nas palavras do autor citado, o sujeito contemporâneo não se adequa ao seu tempo, sente-se dissociado, em descontentamento contínuo (NIETZSCHE apud AGAMBEN, p.58). Pela afirmação do autor podemos perceber a relação de aproximação e afastamento entre o sujeito-autor, a contemporaneidade e o próprio tempo. Isto porque o texto contemporâneo possui

uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que



Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela” (AGAMBEN, 2009, p. 59).

O sujeito contemporâneo se volta para o seu tempo, mas não o percebe com clareza e objetividade. Sua visão/percepção dos fatos é comprometida pela própria subjetividade e questões existenciais. Entender esse homem marcado por fatores e percepções sócio - existenciais requer um distanciamento do seu tempo.

De acordo com o autor Giorgio Agamben (2009), o contemporâneo não necessita representar a “atualidade”, quando muito “por uma inadequação, uma estranheza histórica que a faz perceber as zonas marginais e obscuras do presente, que se afastam de sua lógica” (NIETZSCHE apud AGAMBEN, p.58). Ou seja, os autores que escreveram há muito tempo, ou os textos publicados num passado distante, podem ser contemporâneos, levando em conta o assunto abordado e sua correlação com o tempo presente.

O contemporâneo pode, ainda, depender da capacidade do sujeito em olhar para o seu tempo e concordar, discordar e/ou refutá-lo. Diante disso, percebemos que Ricardo Ramos se confirma como autor contemporâneo, visto que suas obras perpetuam sentidos e inferências da época da produção. Obras estas que instauram críticas aos problemas do seu tempo, todavia continuam atendendo, ampliando e/ou rompendo o horizonte de expectativa do leitor (JAUSS,1994) e ainda, por ser a literatura “o sonho acordado das civilizações”, atende à necessidade de ficção e fantasia do homem (CANDIDO, 1998).

## **O lugar de fala das minorias na literatura**

Regina Descaltagnè (2012, p. 17), em sua obra *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*, afirma que quando a literatura é entendida como forma de representação, espaço onde os interesses e as perspectivas sociais interagem e se entrecrocaram, não podemos deixar de indagar quem é, afinal, esse outro (sujeito),

que posição lhe é reservada na sociedade, e o que seu silêncio esconde. (DESCALTAGNÈ, 2012). Segundo a autora há uma preocupação na literatura pela representação dos múltiplos grupos sociais, espaço para aqueles que vivem à margem e raramente são valorizados. São classificados/discriminados por sexo, etnia, cor, orientação sexual, posição nas relações de produção, condição física ou outro critério. Estes sujeitos têm suas vozes silenciadas por terceiros (geralmente de classes abastadas, de cor branca e/ou orientação heteronormativa) que querem falar em nome deles e por seus semelhantes.

A (in) autenticidade e a (não) legitimidade desses discursos são responsáveis por fortes tensões, ou seja; “[...] um choque entre a voz autoral e a representatividade de grupo e até entre o elitismo próprio do campo literário e a necessidade de democratização da produção artística”. (DESCALTAGNÈ, 2012, p. 34). A autora ainda ressalta que no campo da literatura há uma grande escassez de representantes das classes populares, mesmo havendo literatura de qualidade, conseqüentemente, classes abastadas **escrevendo para a própria elite e abordando temas de interesse de tal classe**.

Além disso, há o apagamento tanto das personagens nas obras quanto de representantes que tenham legitimidade, propriedade enraizadas sobre assuntos pertinentes ao grupo. Podemos dizer que

As classes populares possuem menor capacidade de acesso a todas as esferas de produção discursiva: estão sub-representadas no parlamento (e na política como um todo), na mídia, no ambiente acadêmico. O que não é uma coincidência, mas um índice poderoso de sua subalternidade. Foucault já observava a centralidade do domínio do discurso nas lutas políticas travadas dentro da sociedade; segundo ele, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta”. (DESCALTAGNÈ, 2012, p. 18).

De acordo com Regina Descaltagnè, o sentido de representatividade é o de “falar em nome do outro”. Lembra ainda que o lugar de fala não serve apenas para deixar que se fale de si, de sua história, das vivências e perspectivas, mas sim, deixar que se fale com propriedade, por exemplo: que negros falem de preconceito

racial; mulheres falem sobre feminismos, feminicídio; transexuais, bissexuais, falem sobre orientação sexual e autoidentificação de gênero; portadores de deficiência, falem sobre a realidade e dificuldades encontradas; grupos que vivem abaixo da linha da pobreza falem sobre os percalços reais que enfrentam. Assim, estas vozes teriam legitimidade e produziriam saberes e conhecimentos riquíssimos partindo de cada vivência.

Há ainda um grupo para o qual as oportunidades e direitos são negados, obrigando-os a viverem abaixo da linha da pobreza, chamados de “população de rua”. Concepções, acepções e conceituações sobre esse grupo nem sempre são opiniões e discursos pacíficos. Sob diferentes perspectivas, essas pessoas têm o que Silva (2000) chama de “identidade imposta”. Eis que

[...] a identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; *elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas* [...] Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos materiais e simbólicos da sociedade (SILVA, 2000, p.81, grifo nosso)

Em se tratando de marginalização, rótulos e estereótipos, a população intitulada “morador de rua” é a que (possivelmente) mais sofre. Ainda que o discurso social seja pela inclusão e aversão aos pré-conceitos, socialmente, aquele grupo é invisibilizado. A sociedade apenas finge percebê-los, considerá-los e

[...] se refletirmos sobre a qualidade destas interações, observaremos que comumente nós as olhamos amedrontados, de soslaio, com uma expressão de constrangimento. Alguns as veem como perigosas, apressam o passo. Outros logo as consideram vagabundas e que ali estão por não quererem trabalhar, olhando-as com hostilidade. Muitos atravessam a rua com receio de serem abordados por pedido de esmola, ou mesmo por pré-conceberem que são pessoas sujas e mal cheirosas. Há também aqueles que delas sentem pena e olham-nas com comoção ou piedade. Enfim, é comum negligenciarmos involuntariamente o contato com elas. Habitados com suas presenças, parece que estamos dessensibilizados em relação à sua condição (sub) humana. Em atitude mais violenta, alguns chegam a xingá-las e até mesmo agredi-las ou

queimá-las, como em alguns lamentáveis casos noticiados pela imprensa. (MATTOS; FERREIRA, 2004, p. 2)

Os tipos de violência citadas pelos autores intensificam-se mais a cada dia, pois a invisibilidade é confirmada pelo Ministério da Saúde (2014, p. 4), numa Cartilha intitulada *Saúde da população em condição de rua – Um direito humano*, onde criticam que só em 2009, no início do Século XXI, que se estabeleceu a Política Nacional para População em Situação de Rua.

A cartilha tem por objetivo traçar “diretrizes, estratégias e ações” melhor atendê-los, além de “combater o preconceito” no SUS e ainda para que o direito aos “serviços de saúde e atendimento integral sejam garantidos”.

Vale ressaltar que grande parte do acervo de Ricardo Ramos engloba a representação de pessoas pertencentes às classes menos abastadas, os excluídos: as mulheres, as crianças, o povo brasileiro, o morador de rua, entre outros; como no conto em estudo, *Cabritinha*. Esta população, mesmo estando no anonimato, inscrevem seus percalços pessoais e coletivos na história, por meio da ficção. O escritor os representa por meio das personagens, que deixam suas marcas através da crítica social engajada de Ramos, que inovou o modo de escrever com diversas técnicas próprias e propositais, como os vazios que muito dizem ao leitor de mais fôlego. Seus escritos vão ao encontro das ideias de Antonio Candido (2011):

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. (CANDIDO, 2011, p. 175).

Através dos personagens do conto *Cabritinha*, Ricardo Ramos, coloca em evidência um dos grupos marginalizados, os moradores de rua, afastados de tudo, da cultura, de condições de saúde, da educação. Ramos constrói sua obra em um realismo sombrio, que poucos conhecem, talvez porque não caberia mais aos escritores

contemporâneos a exaltação da natureza, do ambiente, dos tipos, nem retratar a burguesia.

O objetivo da obra parece ser o de desvendar para o leitor os percalços vividos pelos sujeitos, desvelando situações que os contemporâneos consideram pertinentes avultar para o mundo. Além disso, nas obras contemporâneas pontuam-se, modifica-se ainda os narradores, papel este antes predominantemente delegado a indivíduos em posição social e econômica privilegiadas, denominados brancos, pertencentes ao modelo de família tradicional ou ainda inseridos em doutrinas dominantes na sociedade.

O contemporâneo rompe com o protótipo de narrador, oportunizando aos sujeitos silenciados tomarem a palavra como narradores ou personagens. Sobretudo, as histórias ficcionais são construídas com aspecto verossímil à realidade social, e, por meio do narrador e das personagens de papel, anunciam aquilo que não poderia fazê-lo de outros modos; ou seja, a voz que fala na ficção contemporânea presentifica a enunciação de um escritor imbuído com as temáticas e desafios de seu tempo, como Ricardo Ramos.

### **Conto “Cabritinha”**

Sabemos que o sufixo – *inha(o)*, pode ser usado junto a termos imprimindo tom pejorativo ou de afetividade. Neste conto, *Cabritinha*, o termo é usado tanto para caracterizar quanto nomear a protagonista que, no decorrer da narrativa recebe outros adjetivos no diminutivo, “[...] magrinha, morena de cabelo colado, tinha no rosto miúdo uns grandes olhos pretos. [...] seu rosto, feinho, mas iluminado. Ela riu, com todos os dentes...” (Ramos, 2006, p. 84-85). Observamos que tais características não revelam apenas as características físicas da menina, mas vai deixando pistas de sua condição social e de seu estado psicológico, assim como opiniões implícitas do narrador que denotam certa compaixão ou um pseudoeufemismo para o que ele (narrador) considera como desmerecimento à protagonista.

Barboza (*apud* SANTANA, 2017, p. 54) defende que “Servimos-nos outrossim dos diminutivos ordinariamente para ridicularizar. [...] Contudo estes mesmos diminutivos fazem as vezes um bom efeito quando se trata de objetos de carinho, e se pretende excitar com eles a ternura, a compaixão”. Diante do exposto, podemos inferir que, com o título, *Cabritinha*, o narrador faz referência direta à protagonista, talvez para demonstrar compaixão e/ou reforçar a agilidade e esperteza à condição defensiva da protagonista.

De acordo com o *Dicionário on line Aurélio*, o vocábulo “cabritinha” no regionalismo tem significado de moreno(a), mulato(a). Contudo, na atualidade, evita-se usar tais adjetivos, pois, muitos, após a “Libertação” dos escravos passaram a ser usados como instrumento de preconceito; como forma de diminuir e discriminar as pessoas pela cor da pele, tanto que culminou na promulgação da Lei<sup>4</sup> de 1989, que busca, desde então, impedir ou diminuir tais comportamentos.

No entanto, sete anos depois da Lei, é publicada a primeira edição da obra *Estação Primeira*, em 1996. Sendo assim, mais uma vez o texto põe a nu mais uma “ferida” da sociedade. Faz-se uma denúncia velada, engendrada pelo narrador, como se quisesse nos dizer que após todos estes anos da Lei, inúmeros sujeitos ainda continuam vítimas de preconceito no Brasil e que algo precisa ser feito.

Nathan Carvalho e Priscila Aprile (2006), explicam a diferença entre injúria, preconceito e racismo: enquanto na injúria ou preconceito, a pessoa atribui qualidade negativa à vítima, no racismo acontece a segregação da vítima do convívio social, em razão de sua cor, raça, entre outros motivos.

Sabemos que muitos migrantes foram e são obrigados a viver nas ruas ou voltar para seu Estado de origem, por não conseguirem adentrar o mercado de trabalho. A obra *Cabritinha* denota que o próprio narrador, propositalmente, confia ao leitor resquícios de preconceito, visto que o uso dos termos “*Cabritinha* e *morena*” sugerem que a garota pode ser originária de outra região geográfica, maioria do Norte e/ou Nordeste, fugindo da situação

de seca e miséria, como milhares de pessoas que chegam nas grandes cidades em busca de emprego e melhores condições de sobrevivência.

O primeiro parágrafo do conto cria horizontes de expectativa para o leitor, antecipa as possibilidades do enredo da história

A menina estava *no cruzamento*. Quando o sinal fechou, ela aproximou-se do carro estendendo a mão. O homem grisalho *desatento a olhou, mas logo se fez sério, anuviado, quase triste, devagar tirou o dinheiro do bolso, separou e lhe deu uma nota de cinquenta*. A menina agradeceu numa palavra, sorrindo, o homem seguiu pensativo. Ainda a viu correr pela calçada. (RAMOS, 2006, p. 84, grifos nossos).

No excerto acima o narrador conduz o leitor a imaginar o que levou a menina a estar nesse espaço. O início da narrativa ainda não oferece indícios/ detalhes sobre quem é essa menina ou mesmo o que o homem formula de pensamentos ou intenções sobre ela.

A falta da faixa etária da personagem coincide com a analogia possível entre o “cruzamento” literal e o figurado. Por metáfora, a narrativa propõe que pessoas em situações de vulnerabilidade estão sempre em um “cruzamento” esperando uma oportunidade. Ademais, o cruzamento pode representar ainda, como o próprio sinônimo mostra, no sentido figurativo uma encruzilhada, percalços, situações vividas as quais não podem ser resolvidas pela personagem, por ser criança/adolescente.

A narrativa ainda destaca que a realidade e possibilidades vivenciadas por essas pessoas quase nunca estão nas suas decisões ou escolhas. Antes, são dependentes do que o outro considera como favor. Assim, o fato de a personagem estar “no cruzamento” pode sugerir que havia em sua vida dois caminhos, mas imperceptíveis para ela, naquele contexto de fome, sem direcionamento, em extremas necessidades fisiológicas e psicológicas.

A escolha por um homem “grisalho” pode ser entendida como proposital. A idade do personagem faz alusão à faixa etária em que as concepções e percepções do meio estão mais “amadurecidas” e, em tese, a consciência social é (ou deveria ser) mais presente no

sujeito. A aparência dos cabelos do “homem grisalho” apresentada pelo narrador como uma pessoa madura, apesar de não prestar atenção na menina, separou o valor da nota sem maior resistência sugerindo que ele tinha uma posição social abastada.

O próprio valor da nota, escolhido pelo escritor, denota um possível “peso na consciência”, pois o valor pode ser considerado alto para um auxílio. O personagem não entrega uma nota de um ou dois, mas sim cinquenta. Interessante perceber que ele “tirou” a nota “devagar”, o que permite a inferência de seu estado de reflexão, pensativo.

O personagem entrega a nota com tristeza. Nesse trecho, o leitor é provocado a pensar: qual a razão da tristeza? Identificação com a garota? Ou a percepção de que por mais que entregasse a esmola ainda não estaria fazendo o que deveria ser feito? Além disso, o narrador usa uma conjunção adversativa (mas) contrariando o ato de desatenção, “mas logo se fez sério, anuviado, quase triste” (RAMOS, 2006, p. 84).

Sabemos que o significado real da palavra “anuviado” é estar tomado pela tristeza, pela preocupação; entristecido, melancólico e sombrio. Então, por que “quase triste”? Quiçá, porque poder e querer não são sinônimos. A narrativa deixa espaço para o leitor inferir que o homem grisalho pode ser alguém com possibilidades de mudar a realidade desta criança. Não é incomum nem raro os casos de pessoas, autoridades eleitas pelo povo que agem como a personagem de cabelos brancos, ou seja, têm o poder de mudar a realidade dos menos favorecidos, todavia não o fazem.

Vale lembrar que Ricardo Ramos não enfeita sua obra com termos e construções inócuas, na decisão de criar, toma para si o dever e o prazer de denunciar os infortúnios pelos quais passam seus semelhantes. Na sequência do conto conhecemos um pouco do caráter da protagonista:

Ela entrou no primeiro bar, pediu *laranjada* e pão *com manteiga*. Comeu, bebeu, num instante, pagou, pegou o troco. Guardou-o no saquinho, diminuto, quase fechada na mão. E saiu ligeira, descalça, a caminho da *praça descampada que se abria adiante*. (RAMOS, 2006, p.84, grifos nossos).



No excerto acima a pequena é apresentada como uma criança cuidadosa, prática e prevenida, que pensa no amanhã, pois mesmo tendo em sua posse uma nota de cinquenta, tomou laranjada e não suco natural, que, provavelmente, teria maior custo e comeu pão com manteiga apenas, sem nenhum recheio, decerto por economia, para ter como alimentar-se nos próximos dias.

Outro aspecto a chamar a atenção é a construção frasal no excerto. O período é construído quase totalmente em orações assindéticas curtas, revelando uma das técnicas de Ricardo Ramos a qual permeia a maioria da sua produção, conferindo fluência na leitura. Entre outras possibilidades, as orações curtas denotam a pressa dos atos da infante como se ela não tivesse tempo ou não quisesse contemplar as ações que fazia. Apenas reagia aos acontecimentos mecanicamente. Como se análise e reflexão sobre a própria condição de vida fosse um “bem”, um “luxo” negado a ela, a protagonista.

Em outro trecho a “Cabritinha” guiada pelo narrador, mostramos que mesmo em meio à situação paupérrima ela não se apossa de nada alheio, pois dorme num espaço público, na praça, onde considera seu espaço adquirido.

*Era seu domínio: casa de dormir, largo de viver. Pelos cantos e vãos, canteiros e bancos, escadas, esquinas, escondidos. Ali passava dias e noites, sozinha, ou acompanhada por meninos e outras meninas. Evitava os maiores, mais difíceis e perigosos. Não de medo, de pura defesa, porque tinha o lugar como coisa sua. Fugir, mesmo, só da polícia. (RAMOS, 2006, p. 84, grifos nossos).*

O fragmento acima discute, dentre outros assuntos, a ideia de pertencimento do sujeito. Destaca a necessidade que o ser humano tem de viver em comunidade indiferente do poder aquisitivo ou idade. No excerto, percebemos o fato de que “o lugar de cada pessoa era evidente demais para ser avaliado, que dirá negociado”. (BAUMAN, 2005a, p. 24). Em outras palavras, a obra propõe que a ideia de identidade nacional/comunitária é algo presente no sujeito, ainda que o Estado não reconheça esse sujeito ou não se importe com ele.

O trecho ainda imprime um tom de posse, devido ao cuidado que a protagonista tinha com o lugar, o qual garantiria há muito tempo. Por isso, talvez, evitasse qualquer pessoa que fosse mais velha, para não perder o “domínio” do espaço conquistado. Podemos inferir, ainda, que a menina tenha mais idade entre as crianças que ali viviam. Quem sabe houvesse hierarquia entre os moradores daquele lugar e os mais velhos representassem perigo ao seu domínio.

Apesar de toda precariedade social presente na vida da protagonista, o narrador também se dedica a destacar a pureza da menina.

Foi até o chafariz, *embaixo da igreja, levantou o vestido gasto* e pulou dentro d’água. Para refrescar. Calor, desde cedo. Deu uns passos, lavou o rosto. E antes que reparassem, saiu, chapinhando até um ajuntamento. Curiosa, correu. Saltando, e abrindo lugar na roda, *fascinada* ficou na frente. *Adorava aquilo*. (RAMOS, 2006, p.84, grifos nossos).

Sempre com informações diretas, a narrativa deixa vazios no texto que, ao narrar a ação da garota “levantar o vestido para pular no chafariz”, obriga o leitor a reflexões profundas, as quais permitem inferir os detalhes, ou seja, preencher os vazios deixados propositalmente pelo autor. O excerto destaca a inocência da protagonista, evidenciando o grau de vulnerabilidade a que estava exposta tal criança na cidade grande.

Cabe registrar que em 1964 os Militares criaram o FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) e a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), onde a infância passou a ser tratada como problema, questão de segurança nacional, dando origem às FEBEMS. Na sequência houve outros Fóruns e Ementas na tentativa falha de proteger os pequenos. Só em 1990 foi criado o (ECA) - Estatuto da Criança e Adolescente. Marco legal que reuniu reivindicações de movimentos sociais que trabalhavam em defesa da ideia de que crianças e adolescentes são também sujeitos de direitos e merecem acesso à cidadania e proteção. (BRASIL, 1990, p. 26). Diante de tais informações, percebemos o engajamento social de Ricardo Ramos, que certamente conhecia o contexto social da época.

Zygmunt Bauman (2009, *passim*), em “Confiança e medo na cidade”, relata alguns problemas relacionados as grandes cidades, batizadas como “globais” ou “mundiais”; adjetivos estes usados para designar cidades com intenso avanço econômico, urbano e social, onde as grandes decisões políticas e comerciais são decididas e validadas.

Vale dizer que, no Brasil são consideradas cidades globais apenas São Paulo e Rio de Janeiro e, apesar de o conto não fazer menção ao nome da cidade, pensamos que parece ser São Paulo, pelo motivo de Ricardo Ramos ter passado grande parte de sua vida nesta metrópole, onde abarca problemas dos mais diversos, pois há uma grande população e movimentação de migrantes de todo o país, em especial do Norte e Nordeste, os quais, a maioria deixa seu lugar de origem em busca de colocação no mercado de trabalho.

Segundo Magatti (2009), estas cidades inauguradas no final do Século XX, são o “epicentro das transformações. Tem-se “bairros nobres” e os chamados “cinturões periféricos onde se junta uma enorme quantidade de populações deserdadas” (MAGATTI, 2009, p.08 *In* BAUMAN, 2009), relegada à proteção social do Estado, o qual deveria priorizar o desenvolvimento em prol dos mais carentes. Bauman ressalta ainda que, nestes cenários “os ricos tendem a ficar mais ricos, desfrutando as oportunidades disponibilizadas pela ampliação dos mercados, enquanto os mais pobres afundam na miséria, destituídos de sistema de proteção social”. (*Ibidem*).

Outra informação que se evidencia no conto é a localização do chafariz: “embaixo da igreja”. É sabido que a predileção da igreja é a evangelização como primeira responsabilidade social enquanto Instituição. O narrador não se preocupa em destacar religiões, mas preocupa-se com o aspecto social. Apresenta uma crítica feroz às instituições que (em tese) deveriam se preocupar com o bem-estar da menina. A igreja é um monumento localizado em uma praça, consegue ter um chafariz, mas não consegue retirar uma menor das ruas.

O Estado assegura na Constituição Federal de 1988, no Artigo 150, Inciso VI, a não tributação a templos de qualquer culto,

denominada de “imunidade tributária”. Dessa forma, a igreja juntamente com o Estado busca auxiliar os mais necessitados, intervindo com solidariedade, assistência social, promoção da pessoa humana e sua dignidade. (PINHEIRO, 2005). Logo, os valores que seriam pagos em impostos deveriam (em tese) ser usados para projetos sociais, obras, compras de equipamentos e mobiliários, custeios de solenidade entre outros.

Ao confrontarmos as ideologias religiosas de auxílio e assistência aos menos favorecidos ao que promulga a Constituição e relata a ficção, temos uma situação antagônica, anunciada pelo autor/narrador, propositalmente, a fim de chamar a atenção, para a realidade da época, mas também atual pela incidência e insistência de situações como as expressas no conto.

O narrador tira o leitor de seu lugar comum, do automatismo da leitura, o provoca a questionar-se, por exemplo, como esteve e está, atualmente, sendo desenvolvida a parceria entre Igreja e Estado no que tange os mais necessitados. Faz refletir, inclusive, sobre a pertinência de isenção de impostos para uma Instituição que negligencia um dos seus princípios mais básicos: auxiliar, receber os vulneráveis ainda que estejam próximos dela (igreja) como é o caso da protagonista.

No decorrer do enredo, há a inserção de um novo personagem, o Camelô, que demonstra afeição pela menina, pois espelha-se naquele ser que também o representa. Ambos vivem nas ruas, compartilham aflições (provavelmente) carregam os mesmos estigmas: alguns os tratam ora com comiseração, ora com preconceito, repressão, benevolência, indiferença e até com violência.

O camelô exibia um vidro e falava:

- Mataram um cabritinho, porque esta ordem dei. Guardaram-me um pedaço, porque de mim lembraram. Mas o cachorro comeu, porque mal o guardaram. Ia mostrando os vidros de uma caixa, espalhando sobre *o pano* no chão, e recitava aqueles versos, que não tinham nada com a história, ganhando tempo, e viu a menina e gostou dela e lhe dirigiu a cantilena.

- Deram no cachorro, porque ele mereceu. O cachorro ganiu, porque lhe doeu. (RAMOS, 2006, p.85, grifos nossos).

Um ponto a ser observado é que até esse momento nenhum personagem havia ganhado voz diretamente no texto. O leitor conhece e percebe quem é Cabritinha a partir do olhar do narrador. Este, apesar das inferências que faz, tem uma relação distanciada com a protagonista. Parece observar-lhe as ações, mas em se tratando do interior da protagonista, o narrador limita-se a poucas informações. Como se não se sentisse à vontade ou totalmente autorizado a apresentá-la. Assim, vai destacando as ações da menina para que o leitor também formule um juízo.

O camelô, assim como o homem grisalho, é apresentado de forma direta e seus pensamentos externados sem maiores preocupações por parte do narrador.

O camelô era *moreno*, de *cabelo plissado*, tinha o rosto magro e óculos escuros. A menina era *magrinha*, *morena de cabelo colado*, tinha no *rosto miúdo* uns grandes olhos pretos. *Os dois parecidos, parecidos*. No meio do povo.

- Diz-me uma, o sol corre igual com a lua. Diz-me dois, boa comida é galinha com arroz. Diz-me três, boa pipa de vinho é pros reis.

*A menina, encantada*, ouvindo. E vendo o camelô tomar a gilete, cortar o polegar acima da unha, o filete de sangue pingar. Nossa mãe!

- Diz-me quatro, há muito bicho feio no mato. Diz-me cinco, galinha boa cria pinto. (RAMOS, 2006, p. 85, grifos nossos).

Na passagem anterior Ramos com toda sensibilidade no exercício criador, põe na voz do seu emissor as características das personagens, construindo um pouco da personalidade de cada um. Elas não comungavam apenas as angústias, mas também, as características físicas, e psicológicas, fato este confirmado pelo uso do vocábulo “parecidos”, igualmente, parceiros, imbuído da significação de parceria.

A primeira interpretação possível seria a de que *Cabritinha* e o “Camelô” possuísem um possível grau de parentesco e talvez foram separados por força da extrema pobreza, forçados e sobreviverem nas ruas. Tal suposição pode ser comprovada pela aparência física de ambos. Diante desta conjectura o leitor pode questionar-se: por que então o camelô não a tirou daquele ambiente de miséria? Talvez porque suas condições, desde há muito tempo até o momento do

reencontro, continuaram as mesmas, precárias, sem condições de assumi-la e protegê-la.

Os óculos escuros, quem sabe, foi o elemento crucial, engendrado por Ramos para atizar no leitor a curiosidade, a reflexão e até uma certa angústia por não ser possível compará-los através do olhar. Ou, ainda, que mesmo o camelô próximo da realidade da protagonista não consegue enxergá-la diretamente em suas reais necessidades. A vê por uma lente e por uma imagem “escura”. Por metáfora, a obra expõe que os sujeitos, ainda que próximos, têm realidades diferentes e são percebidos também de formas diversas.

É importante ressaltarmos ainda o comportamento do narrador ao introduzir o camelô na trama. Os adjetivos passam a ser utilizados. Remetem ao fato de que começa haver uma análise dos acontecimentos não só por parte do narrador, mas também pela protagonista. Esta passa a considerar algo para além de seus domínios, começa a enxergar o mundo por outro prisma. O trecho não fornece informações sobre a idade do personagem camelô, assim, deixa para o leitor decidir a importância dele para a narrativa e para a protagonista

No penúltimo lance do conto, o narrador destaca as reações da protagonista diante das ações do camelô:

O camelô pegou o algodão, molhou no remédio do vidro, passou em cima do dedo cortado e deixou. *Ela vendo e ouvindo:*

- Diz-me oito, de farinha fina se faz biscoito.

Ele tirou o algodão e estava limpo. Curadinho. *Ela sorriu* maravilhada. (RAMOS, 2006, p.85, grifos nossos).

O narrador perspectiva os dois personagens. O camelô como agente de seus atos e a protagonista apenas como espectadora. Como alguém que percebe e admira o desenvolvimento e/ou ações do outro, mas que não experimenta sentimentos de inveja ou desmerecimento de si.

O narrador ainda continua enfatizando as ações do camelô referente à garota: “Ele começou a vender o remédio em volta, ela

parada acompanhou o trabalho. Ele chegou perto dela, sorriu, fez um carinho no seu rosto, feinho, mas iluminado. [...]” (RAMOS, 2006, p.85). Assim, o narrador assume o risco de provocar o leitor, todavia a provocação é positiva, porque estimula o psicológico, aproxima ficção e realidade, causando um “efeito de estranhamento” no leitor ao declarar sutilmente que “Cabritinha” não era aparentemente bonita, seu rosto era “feinho”. O leitor é direcionado a pensar que o narrador, assim como outras pessoas/personagens na narrativa, se compadece da situação da protagonista.

Assim como o homem grisalho e o camelô, o narrador observa a garota sem interferir em sua realidade seja por decisão própria ou por impossibilidade. Parece-nos que o narrador a observa por meio da lente de uma câmera, longínqua, de onde nenhuma interferência lhe era possível.

Ao incluir a informação grandiosa por meio de dois termos, “rosto iluminado”, por meio de um arranjo, o narrador evidencia que pretende destacar muito mais o ponto positivo da protagonista em detrimento ao que ele (narrador) considera desmerecimento: as características físicas ou condição social.

Por meio da metáfora “rosto iluminado” o narrador deixa também pistas ao leitor para que ele perceba a opinião do camelô em referência à menina. Em linhas gerais, o narrador assinala que, apesar dos percalços vividos pela personagem, ela não se fez prisioneira de sua condição social e econômica, por certo era feliz a seu modo, pois seu rosto mesmo “feinho”, emanava luz pelo largo sorriso espontâneo.

O autor escreve de modo sucinto, objetivo, empregando períodos e frases curtas não só pelo aspecto breve do conto, mas principalmente, para que o leitor introduza as próprias inferências sobre o contexto ficcional. Assim, a forma constituída em Cabritinha de Ricardo Ramos diz muito em poucas palavras.

Na última situação do conto, a narrativa evidencia a protagonista sendo influenciada pelo meio. Destaca o sujeito se constituindo em interação com o outro, observando-lhe as ações e os comportamentos, outra forma de sentir-se pertencido a algo.

*Tramas literárias: efeitos e sentidos*

Ela riu, com todos os dentes, e *de rompante disse numa alegria:*

- Diz-me nove, faz lama quando chove.

Pensou que era brincadeira. Mas não era, era lembrança escondida. Quer dizer: verdade.

*O camelo ficou sério, anuviado e triste, igualzinho ao homem do carro.* (RAMOS, 2006, p. 85, grifos nossos).

O excerto acima presentifica o fato de que a

influência histórica-social se faz sentir, primordialmente, pela aquisição da linguagem. As palavras, através dos significados atribuídos por um grupo social, por uma cultura, determinam uma visão de mundo, um sistema de valores e, conseqüentemente, ações, sentimentos e emoções decorrentes. (LANE, 2006, p.9)

A protagonista parte da objetividade que é o exemplo do camelo para a própria subjetividade da construção do próprio comportamento, do próprio posicionamento enquanto sujeito e (por que não?) da identidade.

A obra destaca a experiência humana enquanto ferramenta basilar para as singularidades (comportamentos e hábitos) e subjetividades, por meio da interação e inserção, ou seja, da socialização. A narrativa concebe o sujeito como ser social, mas também adepto e apto a transformações.

O narrador finaliza a história, e ao mesmo tempo, a deixa inacabada, pois, com habilidade em produzir efeitos inesperados, sabe que a interpretação depende de cada leitor, impera neste conto, como em tantos outros do autor, a abertura para diversas interpretações e análises.

Umberto Eco (2015) defende que toda obra finalizada, seja obra de arte de qualquer natureza, literária, plástica ou musical, é aberta, uma vez que comporta inúmeras interpretações dissemelhantes, sem que sua singularidade seja reduzida e alterada. Isto significa que

quando pronuncio um verso ou um poema inteiro, as palavras que profiro não se apresentam imediatamente traduzíveis em um *denotatum* capaz de exaurir suas possibilidades de significação, mas implicam uma série de



Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

significados que ganham profundidade a cada olhar, de forma que, em tais palavras, parece-me descobrir, reduzido e exemplificado, o universo inteiro. (ECO, 1993, p. 68, grifo do autor).

A afirmação do autor remete à percepção de que as práticas de leitura e inferência de sentidos não são as mesmas para um texto matemático e um literário. Apesar de que a materialidade textual “permite, com certeza, várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura” (JOUVE, 2002, p. 25), o texto literário resgata a ficcionalidade e a emoção do leitor com muito mais propriedade, enquanto textos do dia a dia, por exemplo, servem a outro propósito como informar, orientar, comunicar.

Ramos engloba, intencionalmente, elementos estéticos capazes de promover uma certa ambiguidade na trama, deixando o receptor imbuído de incerteza a fim de levá-lo a buscar as respostas, tanto para o texto quanto para sua inquietação intrínseca a todo ser humano.

Cabe ressaltar que a protagonista, ao final, fez uma rima com o número nove, ao mesmo tempo que recorreu as lembranças “escondidas”, mas logo se apercebeu da importância daquelas memórias. Portanto, este trecho é sugestivo de uma (entre muitas) interpretações possíveis da história. Imagetivamente, por meio da perspectiva engendrada pelo narrador, podemos inferir que tal criança pode ter vivenciado, no passado, um ambiente onde havia a prática de se fazer rimas.

O gatilho responsável pelas lembranças de *Cabritinha*, foram os versos recitados pelo vendedor. Dessa forma, cria-se imagens na psique do leitor de que possa haver probabilidade de, na infância longínqua da garotinha, ela ter sido abandonada por ele, “Camelô”, obrigado por diversos fatores da vida de quem depende da realidade das ruas para sobreviver.

Além da dificuldade que a própria falta de um teto impõe, há outros fatores responsáveis por um possível abandono infantil, tais como o alcoolismo, o uso de entorpecentes, a falta de emprego, os conflitos familiares e até por vontade própria, em busca de uma falsa liberdade. O leitor, diante do costumeiro automatismo da

leitura, enche-se de esperanças, no aguardo por um desfecho feliz para ambas as personagens, porém, neste momento, a expectativa do leitor se rompe, como é característico nos textos de Ramos.

O desfecho toma dimensões e direções que o receptor não esperava. Provoca sentimentos e até sensações de incômodo ao perceber que, o narrador se mantém à espreita e se limita apenas a observar os fatos. Nesse sentido, Ramos constrói sua narrativa com tamanha maestria a ponto de colocar um narrador em terceira pessoa e propõe a isenção também do narrador. Em outras palavras, a narrativa esgarça e destaca a mazela humana de se ater a menção dos fatos. As ações são sempre delegadas a outro sujeito. O narrador também não toma nenhuma atitude para mudar o futuro daquela criança. Assim como as outras personalidades do enredo, deixa a protagonista a mercê da própria sorte.

A quebra de expectativa se dá por meio do último período: “E seguiu de cabeça baixa, oferecendo aqueles vidros”. (RAMOS, 2006, p.85). O fragmento pode suscitar entendimentos diversos: tanto a existência de vínculos de parentesco como também a afinidade pela condição de vulnerabilidade de ambos como moradores de rua.

Outra possibilidade é a isenção que o camelô tem diante da realidade vivenciada pela protagonista. Ao observá-la, o camelô antevê possíveis situações a acontecerem a alguém em situação de vulnerabilidade, em especial, a uma menina: estupro, prostituição, aliciamento para as drogas ou até mesmo a escravidão sexual. A isenção (forçada ou escolhida) do camelô o faz ter a mesma “tristeza” do homem grisalho: ver e fingir não ter visto.

Além de todos os elementos elencados até aqui, julgamos necessário retomar outro aspecto importante da obra: a presença masculina como única interação da protagonista: o homem grisalho, que figura como representante dos inúmeros sujeitos que fazem parte da classe média, com posses, poderio, ou ainda, pertencentes ao sistema político. Da maneira que o narrador o descreve, ele teria condições de fazer mais pela pequena moradora de rua, mas, conceder-lhe uma esmola foi o máximo que fez e saiu “quase triste”, não completamente triste, quiçá pela certeza errônea de dever cumprido perante a sociedade.

Por outro lado, a segunda personagem masculina, o *Camelô*, mesmo sem posses, sem poder, ficou “anuviado e triste”, completamente triste, decerto, até decepcionado ao se aperceber incapaz de acolher a criança, que o iluminou ao sorrir “com todos os dentes”. Ela, mesmo sem voz, sem vez, sem futuro e sem nome sabia ser feliz à sua maneira.

Entre *Cabritinha* e o “homem grisalho” vem à tona uma trama antitética do texto, entre tristeza versus felicidade, pois ela nada tem e é feliz, “iluminada”, enquanto ele, mesmo aparentemente descrito como alguém com melhores condições de subsistência, encontrava-se “anuviado e quase triste”. Ricardo Ramos, por meio do narrador em sua “maestria técnica” no ato de criação, demonstra uma das atitudes inerentes ao ser humano: apostar que a verdadeira felicidade reside na posse de bens materiais.

O conto de Ricardo Ramos, ao trazer apenas personagens masculinos, traz outra possibilidade interpretativa: a menina em situação de moradora de rua costuma ser percebida por homens que nunca terão por ela clemência ou procurarão ajudá-la, antes a verão como sexo oposto e, possível de ser usufruído, usado como objeto.

Neste sentido, a crítica de Ramos é visceral e traz à discussão, por meio da verossimilhança, aspectos sociais que incomodam não só os personagens, mas principalmente, ao leitor que ora se identifica com *Cabritinha* e ora se vê refratado nos homens que a veem, mas não a enxergam como pessoa, como ser humano.

## **Últimas considerações**

Mediante o exposto até aqui, podemos inferir que o conto em estudo representa, com extraordinária competência, o grupo dos moradores de rua e, além disso, propõe ao receptor diversas leituras, visto que não impõe verdades prontas e acabadas. Neste sentido, Ramos não trai o leitor que vê suas expectativas criadas ainda no início do conto e frente ao título em parte atendidas.

A narrativa vale-se de um estilo direto e objetivo, o autor/narrador faz um arranjo com os vocábulos a fim de criar na psique

do leitor, imagens, culminando em reflexões profundas no decorrer da leitura a fim de exercer seu direito de denúncia dos problemas enfrentados por pessoas quase sempre “invisíveis” na sociedade. Em consequência, expõe as mazelas sociais, instaurando fortemente uma crítica a diferentes instituições, inclusive a religiosa, quanto às situações de penúria destes sujeitos ignorados e esquecidos, desnudando a vulnerabilidade social as quais as crianças e adultos eram e são submetidos até hoje.

A identidade “morador de rua” não é algo escolhido ou idealizado por quem não tem onde morar. Antes, é uma identidade imposta por quem não (re) conhece a vivência de participar de tal situação.

Em caráter de fechamento textual e não de sentidos, vale ressaltar que o sujeito em situação de vulnerabilidade não presentifica tal realidade apenas no individual, há toda uma coletividade que o impõe a isso. A solução parece-nos advir do mesmo coletivo. Assim, esperamos que este trabalho possa demonstrar ou ampliar a discussão a respeito de como Ricardo Ramos representou no conto *Cabritinha* o “grupo dos moradores” de rua como invisíveis à grande parte da sociedade.

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Tradução de Vinicius Nicastro Honesco. Chapecó-SC: Argos, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar. 2005a.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Tradução de Carlos Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005b.

BAUMAN, Zigmund. *Confiança e medo na cidade*. Tradução: Eliana Aguiar. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2009.

BRASIL. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. *Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 30/12/2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

Atenção à Saúde. *Manual sobre o cuidado à Saúde junto a População em Situação de Rua*. Brasília, 2012.

CÂNDIDO, Antônio. *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989.

CANDIDO, Antônio. *O direito à Literatura*. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, Nathan Castelo Branco; APRILE, Priscila. *Esclarecimentos sobre Injúria Racial e Racismo*. Manual de Direitos do Cidadão, 2006.

DALCASTAGNÈ, Regina. *Sombras da cidade o espaço na narrativa brasileira Contemporânea*. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n° 21. Brasília, janeiro/junho de 2003, pp. 33-53. E-book

ECO, Umberto 1932. *Obra aberta. Formas e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GUERIZOLI-KEMPINSKA, Olga. Et al. *O estranhamento: um exílio repentino da percepção*. Niterói, n. 29, p. 63-72, 2. sem. 2010.

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

JOUBE, Vincent. *A Leitura*. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LANE, Silvia Tatiane Maurer. *O que é psicologia social*. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PINHEIRO, Samuel R. *A influência social da igreja*. 2005. Disponível em: <http://www.samuelpinheiro.com/textos/a%20influencia%20social%20da%20igreja.htm>. Acesso em: 05/01/2021.

RAMOS, Ricardo. *Estação primeira: Coleção o Prazer da prosa*. Ilustrações Guazzelli. São Paulo: Scipione, 2006.

SANTANA, Messias dos Santos. *O sufixo diminutivo em português: forma, funcionamento e significação – do século XIII ao XX*. Orientador: Mario Eduardo Viaro, 2017. 910 f. Tese (Doutorado em Filosofia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. FFLCH – USP, São Paulo, 2017. Versão impressa e eletrônica.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

VELLOSO, Mônica Pimenta. Textos CPDOC. Estudos Históricos. *A construção da nação: arte e política*. A brasilidade verde-amarela: nacionalismo e regionalismo paulista. Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 89-112, 1993.

*Tramas literárias: efeitos e sentidos*

## **Nota**

<sup>4</sup> Lei nº 7.716, de 5 de Janeiro de 1989 e a injúria racial está expressa no artigo 140, no terceiro parágrafo do Código Penal. [https://www.ufrgs.br/humanista/2019/11/18/racismo-no-brasil-entenda-como-funciona-a-lei/?utm\\_source=rss&utm\\_medium=rss&utm\\_campaign=racismo-no-brasil-entenda-como-funciona-a-lei](https://www.ufrgs.br/humanista/2019/11/18/racismo-no-brasil-entenda-como-funciona-a-lei/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=racismo-no-brasil-entenda-como-funciona-a-lei). Acesso em: 29 mar. 2021.

# COMPARAÇÃO ENTRE *GAIBÉUS* E *VIDAS SECAS*: SEMELHANÇAS E CONTRASTES

MARIA ELENA SANTOS GOMES<sup>1</sup>

## Introdução

Em vários lugares do mundo, tanto no passado como no presente, permeiam entraves no desenvolvimento social e econômico. A seca e a exploração humana estão presentes nas literaturas, onde os escritores recriam a realidade como forma de denúncia social. Este artigo tem por objetivo, comparar as obras *Gaibéus*, de Alves Redol e *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, escritores de nacionalidades distintas, mas que apresentam pontos semelhantes em sua criação artística. Nessa perspectiva, pretendemos analisar o que têm em comum e como se constrói a crítica social no interior das respectivas obras, sobretudo, o que leva à desumanização das personagens em ambas as obras. O contexto da Ditadura Militar vivido por brasileiros e portugueses, de alguma forma contribuiu para o desenvolvimento da temática social das obras. Os escritores expõem a problemática do homem

---

<sup>1</sup> Mestra em Estudos literários pela UNEMAT- Universidade do Estado de Mato Grosso. Professora na Escoa Estadual 29 de Novembro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2748885239864862>.

que sobrevive e conserva-se à margem da sociedade, ignorados pelos governos do contexto em que viviam. Para o estudo, serão considerados os teóricos Eduardo F. Coutinho e Tânia Franco Carvalhal, Antônio Cândido, George Steiner, Alfredo Bosi, Moisés, Robert Humphrey, Rivaldo Paz e Carlos Reis.

Foram comparadas as obras *Vidas secas* (1938), de Graciliano Ramos, e *Gaibéus* (1939) de Alves Redol, na perspectiva do que têm em comum e em contrastes. Vários aspectos observados, sobretudo, quanto à desumanização, a exploração do homem e a implícita denúncia social.

A obra *Gaibéus* mostra-nos um narrador que se lançou à tarefa de contar a saga de homens e mulheres que das Beiras desciam, no final do verão, aos vastos campos do Ribatejo para as tarefas de ceifa dos arrozais, cujo trabalho é uma das suas incursões ao país real, rural, de um povo trabalhador e explorado. A saga conta a vida desses jornaleiros que trabalhavam na monda do arroz numa das lezírias do Ribatejo. Homens e mulheres que vinham de outras terras, como *alugados* para um trabalho duro, de sol a sol, com baixíssima espórtula. Redol com uma escrita nascida na oralidade do povo (e por isso o leitor é surpreendido com muitas palavras e expressões incomuns, sendo necessário, constantemente recorrer ao dicionário), demonstra, com um realismo cruel, o modo de vida dos gaibéus jornaleiros da província portuguesa do Ribatejo ou da Beira Baixa que vão trabalhar nas lezírias durante as mondas de arroz, de onde ganhavam o sustento na época. Os maus-tratos, as más condições de trabalho, a exploração nua e crua, o abismo social entre o proprietário e o assalariado, a resignação e passividade de uns e a consciência e angústia de outros, formam a temática do livro.

Já, o romance *Vidas secas* apresenta-nos, de maneira sintética, um Brasil multifacetado, apresentado em sua diversidade regional e cultural, problemas comuns em quase todas as regiões: a seca, a miséria, a ignorância, a opressão nas relações de trabalho, as forças atávicas da natureza sobre o homem desprotegido. Ramos, sem se deixar encantar pelo pitoresco da região, soube exprimir com maior



agudeza a dura realidade do seu habitante. Representou o universo do sertanejo nordestino, tanto na figura do fazendeiro autoritário quanto do caboclo comum, o homem de inteligência limitada, vítima das condições do meio natural e social, sem iniciativa, sem consciência de classe, passivo ante os poderosos. Sua temática alcança o universal, pois, suas personagens em vez de traduzirem experiências isoladas, traduzem uma condição coletiva, a do homem explorado socialmente ou brutalizado pelo meio. Ramos se destaca também pela linguagem enxuta, rigorosa e consciente. Apresenta-nos a sociedade brasileira em seus níveis mais profundos, desde a dimensão social da exploração, da opressão política e psicológica, e da repressão, fazendo surgir indivíduos marcados pela introspecção e, por fim, a dimensão natural da seca e do flagelo nordestino. A narrativa se relaciona a um período particularmente complicado da política brasileira e europeia.

No Brasil, estava em vigor a ditadura Vargas, enquanto a Europa vivia as tensões que resultariam na eclosão da 2ª Guerra Mundial; em Portugal, o Salazarismo<sup>2</sup>.

*Vidas secas* narra a história de uma família nordestina que está presente em todo o romance, pai, mãe e filhos projetam suas relações com o ambiente hostil, cuja família, sofre o flagelo da seca e por esta razão são obrigados a migrarem constantemente em busca de melhores condições de vida. Em *Gaibéus* é representado o coletivo. A história de alienação de uma comunidade de trabalhadores, um grupo de ceifeiros, as personagens são homogêneas e equivalentes, o individual desaparece no aglomerado, com exceção de uma personagem (Ceifeiro rebelde), os demais apresentam-se conformados com o destino.

Podemos perceber que os relatos contidos em uma obra, de alguma forma estão articulados com a sociedade a qual pertence, uma vez que esse autor é um homem do seu tempo e, conseqüentemente, está influenciado pela cultura, pelo meio, enfim, é um homem de um tempo e de uma sociedade, portanto, sua obra tende a vir imbuída de valores do real vivido em que está inserido, podendo constituir-se numa representação deste real.

Ambos os autores estão inseridos numa mesma época, assim, portam dos mesmos ideais: denunciar através da arte de escrever, aliás, esta é uma das características do realismo e de outros movimentos.

## **Literatura comparada como processo**

Para compreensão do que vem a ser Literatura comparada, tomamos como referência Eduardo F. Coutinho e Tania Franco Carvalho (1994), para os quais o método comparativo de adquirir ou comunicar conhecimento é, num certo sentido, tão antigo quanto o pensamento, e, em outro, a glória peculiar do nosso século XIX. Toda a razão e toda a imaginação operam subjetivamente, e passam de indivíduo para indivíduo objetivamente, com a ajuda de comparações e diferenças.

Os estudos da Literatura Comparada no Brasil, segundo Antônio Cândido, não podem estar desvinculados dos estudos da própria literatura brasileira, ou mais especificamente, da atividade crítica desenvolvida sobre ela desde o Romantismo, [...] a nossa produção foi sempre tão vinculada aos exemplos externos, que insensivelmente os estudiosos efetuavam as suas análises ou elaboravam os seus juízos tomando a esses como ponto de reparo. (CÂNDIDO, 1988, p. 17).

Desta forma, constatamos que sempre recorreram a outras literaturas, mesmo antes de instituir entre nós a noção de Literatura Comparada como abordagem literária e estudo sistemático, pois, desde o século XIX já praticavam espontaneamente.

No capítulo Objeto e Método da Literatura Comparada, Marius-François Guyard nos traz uma abordagem clara sobre a definição mais detalhada ao afirmar que a Literatura Comparada é a história das relações literárias internacionais. Segundo ele, o comparatista encontra-se nas fronteiras, linguísticas ou nacionais, e acompanha as mudanças de temas, de ideias, de livros ou de sentimentos entre duas ou mais literaturas. Seu método de trabalho deve adaptar-se à diversidade de suas pesquisas. (COUTINHO/

CARVALHAL, 1994, p. 97). Ele diz que há, no entanto, condições prévias que ele (comparatista) deve preencher, não importando qual seja a direção que pretenda tomar: um certo equipamento lhe é indispensável, vale destacar pelo menos o primeiro:

O equipamento do comparatista: a) Primeiro, ele é ou quer ser historiador: historiador das literaturas, sem dúvida alguma, mas podemos julgar honestamente Bossuet, se ignorarmos tudo sobre a situação da Igreja, no século XVII na França? O comparatista deve ter, portanto, uma cultura histórica suficiente para recolocar no seu contexto geral os fatos literários que ele examina. [...]. Ele deve enfim saber onde encontrar os primeiros dados, como constituir a bibliografia de um assunto. Se for impossível estabelecer regras que sejam válidas para todos os casos, poder-se-á, ao menos indicar sempre instrumentos de trabalho, cujo manejo é indispensável. (CARVALHAL, 1994, p. 97).

Assim, cabe ao comparatista munir-se de todos os aparatos indispensáveis para iniciar um trabalho comparativo, ou seja, far-se-á necessário buscar todos os indícios antes mesmo de iniciar o trabalho, tais como contexto histórico, político, econômico e o que mais se fizer necessário. Nesse sentido, é imprescindível uma contextualização histórica de ambas as obras, por entendermos que nelas estão inseridas uma ideologia, um tempo histórico, social, político e econômico.

Ao investigar as obras *Vidas secas* e *Gaibéus*, logo foi possível perceber que os autores estavam concatenados no mesmo tempo histórico e político, havendo aí, certa semelhança a começar pelo tempo em que estavam inseridos, mesmo em países distintos, os regimes ditatoriais permeavam ambos. Por esta e outras razões, começamos a investigar outras afinidades, parentescos, elementos comuns ou características que viessem contribuir para a efetivação do trabalho. Nos dizeres de Tania Carvalhal, “A comparação pode ser utilizada nos estudos literários para indicar afinidade, tradição ou influências. A afinidade consiste nas semelhanças de estilo, estrutura, tom ou ideia entre duas obras que não possuem qualquer outro vínculo” . (CARVALHAL, 1994, p. 216). Partindo desse pressuposto, notamos que em Portugal o sistema fora comandado por Salazar a partir de 1933 e seguia tendências fascistas, que duraram

cerca de 40 anos. Assim, Redol mostra as condições de vida miserável e a exploração vivida pela população rural, esquecida pelo governo. Deste modo, a aristocracia rural os explora até onde é possível.

Durante o regime de Salazar, a base econômica do país era formada pela agricultura, por isso, o interesse pelas riquezas das colônias, principalmente, as africanas. As forças armadas representavam o poder de decisão e controlavam todas as instâncias da sociedade da época. Na economia, a competitividade era restrita, e os meios de produção obsoletos. Na política, os partidos de esquerda e de centro foram extintos. No que concerne as artes, estas deveriam seguir claramente as ideias de extrema direita. A censura imperava e cerceava. (ROSAS, 1994, p. 33).

De acordo com Rosas, Salazar construiu sua carreira política num período em que os militares dominavam o panorama político de Portugal. Após o período monárquico, a república foi implantada em 5 de outubro de 1910. O cenário político refletia uma série de erros nas decisões econômicas, mas, sobretudo a falta de rendimentos, já que não podia mais contar com as riquezas vindas do Brasil. Diante desses acontecimentos e da crise pós-guerra, em 1917, o major Sidônio Pais, ex-ministro de Portugal em Berlim, dá um golpe de Estado e instaura a ditadura, com apoio de republicanos e moderados. No final do ano seguinte, Sidônio foi assassinado.

Depois de uma sucessão de acontecimentos, surge o nome de Salazar nesse contexto. Salazar fundou a União Nacional, movimento ultranacionalista de pretensões corporativista, assumindo, em 1932, o cargo de Presidente do Conselho de Ministros, iniciando o totalitarismo. No ano seguinte, promulgou-se a Constituição que inaugurava o Estado Novo e que trazia todos os princípios fascistas por excelência: adoção de partido único, proibição das manifestações populares, criação de polícia política, propaganda de massa, perseguição aos inimigos do regime com uma ditadura antiliberal, anticomunista e antiparlamentar, que se orienta segundo os princípios da tradição conservadora: Deus, Pátria e Família. Toda a vida econômica e social do país assentava-se sobre os pilares de uma política colonialista. (MENDONÇA, 2003, p. 91).

A ditadura salazarista, ao contrário dos períodos de Hitler e Mussolini, atravessou a Segunda Guerra e chegou à década de 70. Salazar foi afastado do governo em 1968, após ser vitimado por um hematoma craniano, que lhe causou graves danos cerebrais, após uma queda.

Assim, segundo Rosas, citado por Paz (2009, p. 15), com Salazar no poder, a arte modernista teve de ser contida e camuflada. Por isso, o engajamento presente entre os escritores da última geração, entre eles Alves Redol, precisou recorrer a algumas características anteriores dos “presencistas”, pois, estes defenderam uma arte de caráter mais psicologizante, a partir da introspectiva e da busca do “eu profundo”. Entretanto, os neo-realistas, como ficaram conhecidos nos anos 30, não se submeteram ao extremo ficcionalismo e subjetivismo, pelo contrário, não deixaram escapar a realidade perceptível no fazer literário.

Para eles, foi fundamental esquecer o passado e comprometer-se com a nova realidade, interpretando-a de modo pessoal e único. Talvez tenha sido esse o motivo de Alves Redol passar a agredir sutilmente o sistema político de Portugal, através da investigação de regiões antes inexploradas e indefinidas no cenário. Redol e seus contemporâneos divulgaram a cultura do marginalizado, do ignorante, distante dos novos anseios da sociedade moderna.

Neo-realismo – Movimento literário português e italiano: Em Portugal começou em 1940 com a publicação do romance *Gaibéus* de Alves Redol. [...] Herdeiro do Realismo oitocentista, o Neo-realismo põe novamente em circulação as suas teses básicas e acrescenta-lhes outros matizes, fruto da evolução ideológica e política observada na primeira metade do século. Os seus adeptos, na linha do materialismo dialético pregam a necessidade de transformar o mundo por meio da consciência das desigualdades sociais... [...] procura detectar as zonas profundas dos desajustes entre os membros das várias camadas sociais: ao realismo populista e superficial sucede o realismo crítico, mais conseguido como arte e mais percuciente e fidedigno na sondagem de seu objeto. (MOISÉS, 1978, p. 359).

Desse modo, o romance ganhou força com o neorealismo, que defende uma arte compromissada, radicalmente oposta ao

esteticismo de Presença. O neo-realismo nasceu da crise do pós-guerra. Segundo Carlos Antonio Alves dos Reis (2001), o Neo-realismo apresentou tendências de denúncia, como uma literatura de “comício”, aproximando-se da técnica do jornalismo e da linguagem cinematográfica, como arte em movimento que prende o espectador. Este período literário contou com as influências francesas, norte-americanas e brasileiras, principalmente de Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Jorge Amado e Érico Veríssimo.

Nesse período, inaugurou-se o romance de uma ficção representativa. Tais romances revalidaram os mecanismos narrativos e as perspectivas marxistas acerca da luta de classes, estimulando o conflito social, além de pôr em cena camponeses, patrões, senhores de terra, homens, animais e operários, como é o caso em *Gaibéus*. Rivaldo Alves Paz (2011) destaca que, tradicionalmente, são apontadas as características gerais do Neo-realismo português, que são: literatura engajada, denunciante, antifascista, de denúncia social; busca pela conscientização do leitor acerca da realidade social e da miséria moral; tensão dialética, constitui-se como literatura ativa, como um instrumento de transformação social, reação contra a alienação e o evasão da geração modernista anterior; negação da proposta de “[...] ‘arte pela arte’, esta que privilegia apenas o conteúdo e a função social da arte”. (PAZ, 2011, p. 17-18).

No Brasil, também tivemos um sistema governamental semelhante, comandado por Getúlio Vargas, aliado ao autoritarismo e populismo. O contexto histórico da época exigia dos intelectuais e artistas a participação política mais vigorosa. A economia do país ia mal, influenciada pela quebra da bolsa de Nova York (1929); o governo ditatorial de Getúlio Vargas tinha desencadeado a Revolução de 1932 e aprovação da Lei de Segurança Nacional, que garantia ao governo o direito de reprimir qualquer atividade considerada subversiva. O auge da tensão ocorreu quando se decretou Estado de Sítio, em 1935. Terminado o período de suspensão de direitos, afirma Graciliano Ramos em *Memórias do cárcere*: “[...] já podemos enxergar luz à distância, emergimos

lentamente daquele mundo horrível de treva e morte. Na verdade, estávamos mortos, vamos ressuscitando”.

Graciliano Ramos se destacou na segunda fase do Modernismo. A prosa de ficção renovada com força criadora coloca-nos em contato com um Brasil pouco conhecido, isso por meio das obras de diversos autores, além de Graciliano Ramos, tais como Rachel de Queiroz, José Lins do Rego, Jorge Amado, Érico Veríssimo e Dionélio Machado. Dentro desse contexto, político, econômico e social, Graciliano Ramos retrata a vida miserável de retirantes sertanejos obrigados a se deslocarem de tempos em tempos para áreas menos castigadas pela seca.

Facioli retrata a paisagem e o ambiente de *Vidas Secas* como um lugar brutalizado pelo sistema que não se importava com o sertanejo:

[...] brilha a revelação das formas diversas de um país arcaico, às vezes rústico e rural, quase sempre bárbaro, de seres abrutalhados e, por muitas razões, subumanos, humilhados e ofendidos, onde as relações sociais (econômicas, políticas, culturais) permaneciam anteriores e à margem dos pólos dinâmicos em modernização segundo os padrões (de dependência) do capitalismo central externo. (*Apud* PAZ, 2011, p. 103).

A professora Tania Carvalhal ressalta que é interessante destacar que um estudo da literatura comparada não tem que ser comparativo a cada página ou capítulo, mas o propósito, a ênfase e a execução globais devem ser comparativos (CARVALHAL, 1994, p. 185), pois, a verificação do propósito, da ênfase e da execução requer igualmente o julgamento objetivo e subjetivo. “Portanto, não se pode e nem se deveria estabelecer regras rígidas além desses critérios”. (*IBID*, p. 185).

Diante de tantas definições, Victor M. Zhirmunsky versa sobre o estudo da literatura comparada:

Tem sido uma prática comum a interpretação do estudo de “literatura comparada” em termos de “influências literárias”; considera-se cada semelhança mais ou menos casual entre autores ou entre obras como o resultado de influências literárias exteriores, venham estas do mesmo país ou de países

estrangeiros. Esta abordagem aos estudos comparativos, ainda bastante cética em relação a um método de comparação de fatos literários indiscriminado e formal, que consistentemente ignora fatos relevantes, como, por exemplo, a personalidade criativa do autor, a conexão de sua obra com a vida social que ele reflete, sua origem nacional e histórica e as adaptações ao tempo, lugar e individualidade, aos quais tais “empréstimos” necessariamente se sujeitam. (*Apud* CARVALHAL, 1994, p. 199).

Carvalho sugere que, em pesquisa literária e em outros estudos sociais, o princípio básico é a investigação histórica, pois assim sendo a comparação não destrói a particularidade do objeto estudado, seja este individual, nacional ou histórico, pelo contrário, são precisamente os pontos de similaridade e diferença entre os objetos comparados que – começando com justaposição elementar – nos levam finalmente a sua explanação histórica. Nesse sentido, o estudo comparativo, dentro ou além dos limites de uma literatura nacional, deve ser visto como um princípio fundamental da pesquisa literária. Ela afirma que movimentos literários em geral e fatos literários em particular, considerados como fenômenos interacionais, “[...] são parcialmente baseados em desenvolvimentos históricos similares na vida social dos respectivos povos e, parcialmente em suas relações culturais e literárias recíprocas”. (CARVALHAL, 1994, p. 200).

Partindo desse princípio básico é que fizemos a análise comparativa das referidas obras, pois, segundo George Steiner, “Todo acto de recepción de una forma dotada de significado, em el línguae, em el arte e em la música, es comparativo.” (STEINER, 1994, p. 121).

Como vimos, os autores de *Vidas secas* e *Gaibéus*, viveram um mesmo período histórico e político, ambos denunciam o real vivido. Desse modo, observamos que têm semelhanças e contrastes, pois, ambas as obras estão inseridas em determinado contexto histórico, equivalentes. Em Portugal e no Brasil vivia-se o regime ditatorial, onde o governo reunia para si todos os poderes, de tal maneira que a opressão, ou seja; o domínio ou força que reprime e submete a dominação sobre os cidadãos, fundada no uso de violência e no abuso da autoridade, faziam-se presentes na vida da sociedade, sobretudo na classe operária.



## ***Vidas secas e Gaibéus: semelhanças e contrastes***

Podemos dizer que as obras *Vidas secas*, de Graciliano Ramos e *Gaibéus*, de Alves Redol, apresentam algumas características semelhantes, a começar pelo período em que foram escritas. Ambas do século XX, *Vidas secas*, escrita em 1937-38 e *Gaibéus* em 1939. As duas são engajadas; ou seja, retratam envolvimento ao serviço de uma ideia ou uma causa; foram escritas em um período ditatorial. Têm narradores oniscientes e tratam da exploração do homem pelo homem, do êxodo, embora o caminho da personagem Fabiano (*Vidas secas*) seja mais incerto.

Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da catinga rala. Arrastaram-se para lá, devagar, Sinhá Vitória com o filho mais novo escanchado no quarto e o baú de folha na cabeça, Fabiano sombrio, cambaio, o aió a tiracolo, a cuia pendurada numa correia presa ao cinturão, a espingarda de pederneira no ombro. O menino mais velho e a cachorra Baleia iam atrás. (RAMOS, 1971, p. 3).

Em *Gaibéus*, podemos notar o mesmo êxodo, embora coletivo e com destino menos incerto:

Tarde de Outono. Barcas de avieiros de velas desfraldadas, em viagem, ou a remos, no lançamento das nassas. Uma brisa fresca acariciava lhe o rosto e passava no caniçado da outra margem dando-lhe ondulações de ouro velho e cromo. Da eira chegava embrandecida a azáfama das máquinas e dos homens. A ceifa acabara. Os gaibéus iam partir - não havia ali mais trabalho. Por isso ela chorava. (REDOL, 1983, p. 163).

A zoomorfização do homem também está presente nas duas obras. Redol dá voz à classe trabalhadora silenciada e dominada, trata mais do coletivo. Ramos optou em mostrar o indivíduo em sua condição subumana, cuja personagem também representa um coletivo. As personagens de ambos ganham características animais,

não como forma de ridicularizar. O homem em situação de miséria, em sua condição subumana acaba por ganhar características de animal, como Fabiano e Sinhá Vitória que chegam a “grunhir” e, Fabiano, constantemente, necessita afirmar que é um homem. Ramos, em sua genialidade e através do monólogo interior, coloca o foco narrativo com destaque em converter em palavras os anseios das personagens. De acordo com Robert Humphrey:

[...] o monólogo interior indireto é o tipo de monólogo interior em que um autor onisciente apresenta material não-pronunciado como se viesse diretamente da consciência da personagem e, através de descrições, conduz o leitor através dela. Basicamente difere do monólogo interior direto no sentido de o autor intervir entre a psique da personagem e o leitor. O autor está em cena como guia para o leitor. [...] Na prática, o monólogo interior indireto geralmente vem combinado com alguma outra das técnicas do fluxo de consciência – especialmente com uma descrição da consciência. [...] o autor que se vale do monólogo indireto poderá achar indicado retirar-se da cena por algum tempo depois de apresentar o leitor à mente da personagem com uma quantidade suficiente de observações adicionais para que eles prossigam juntos suavemente. (HUMPHREY, 1976, p. 27).

No capítulo 11, “Soldado Amarelo”, o discurso indireto livre tem efeito de quase um monólogo interior, cujo discurso chega a despertar alguns questionamentos ao leitor, pois, este tipo de narração serve exclusivamente ao personagem e não às impressões do narrador sobre os fatos.

Tinha medo e repetia que estava em perigo, mas isto lhe pareceu tão absurdo que se pôs a rir. Medo daquilo? Nunca vira uma pessoa tremer assim. Cachorro. Ele não era dunga na cidade? Não pisava os pés dos matutos, na feira? Não botava gente na cadeia? Sem-vergonha, mofino. (RAMOS, 1976, p. 132).

Isso ocorre em relação aos estados mentais da personagem e, dessa forma podemos perceber a técnica na narrativa, por diversas vezes, com o discurso indireto livre, resultante da mistura dos discursos direto e indireto, sendo um processo de grande efeito estilístico, pois, por meio dele, o narrador pode, não apenas reproduzir indiretamente falas das personagens, mas também o que

eles não falam, mas pensam, sonham, desejam. Neste caso, o discurso indireto livre corresponde ao monólogo interior das personagens, mas expresso pelo narrador. Assim, o estilo escolhido por Graciliano Ramos valoriza ainda mais a narrativa. Nas citações abaixo, o homem ganha características animalescas.

- Você é um bicho, Fabiano.

Isto para ele era motivo de orgulho. Sim senhor, um bicho, capaz de vencer dificuldades.

Chegara naquela situação medonha – e ali estava, forte, até gordo, fumando o seu cigarro de palha.

- Um bicho, Fabiano. (RAMOS, 1999, p. 22-23).

Vivia longe dos homens, só se dava bem com animais. Os seus pés duros quebravam espinhos e não sentiam a quentura da terra. Montado, confundia-se com o cavalo, grudava-se a ele. E falava uma linguagem cantada, monossilábica e gutural, que o companheiro entendia. A pé, não se aguentava bem. Pendia para um lado, para o outro lado, cambaio, torto e feio. Às vezes utilizava nas relações com as pessoas a mesma língua com que se dirigia aos brutos – exclamações, onomatopeias. Na verdade falava pouco. (RAMOS, 1999, p. 8).

Em *Gaibéus*, há certa semelhança à obra de Ramos. Em vários episódios podemos visualizar, como se fosse um filme passando à nossa frente, pela técnica da linguagem cinematográfica. Tudo passa como se estivéssemos à frente de uma grande tela.

Os capatazes vêm à frente, de marmeleiros nas mãos, como guias de rebanho que levanta uma gaze de poeira no caminho, deitam rabos de olhos para trás, se as gargalhadas estalam, não vão aqueles dianhos fazer alguma coisa a despreceito que amofine o patrão. (REDOL, 1983, p. 29).

Homens e mulheres, enrolados nas mantas listradas, dormem pelo chão, em ressonares profundos sobre as esteiras ou em palha, como o gado que está na mota a remoer. (REDOL, 1983, p. 26).

Os sons confundem-se, parece às vezes que as rãs cantam e as mulheres coxam. (REDOL, 1983, p. 40).

Podemos observar que, na página 29, os gaibéus são levados para a lavoura como animais que são conduzidos para a pastagem,

pois, os capatazes levam até uma vara de marmeleiro para reprimilos, caso façam algo errado.

Aliás, a equiparação do homem com um animal é feita por um gaibéus logo no início da narrativa. “Há um homem que repara na tortura das éguas peadas – Aquelas tão com a gente...”. (REDOL, 1979, p. 27).

Os trabalhadores em Gaibéus são iguados a animais enquanto os bichos são iguados a humanos. “... rãs cantam e as mulheres coaxam” (p. 40). Diferentemente do que ocorre em *Vidas secas*, o narrador de *Gaibéus* assume todas as personagens (patrão, capatazes e trabalhadores).

A humanização dos animais em detrimento a zoomorfização do homem também se faz presente em ambas as obras. Em *Vidas secas* a cachorra Baleia é humanizada, tem nome, tem identidade, enquanto os meninos, mais velho e mais novo não são nomeados. Em *Gaibéus*, “... rãs cantam e as mulheres coaxam” (REDOL, 1983, p. 40), como vimos. Dentro do coletivo em *Gaibéus* assim como em *Vidas secas*, há personagens com nomes, apelidos e também sem nome.

Podemos notar que em ambas as obras constata-se a mesma mensagem, nas duas obras, um narrador onisciente sabe o destino das personagens e sua condição de seres humanos sem norte, em busca da sobrevivência, de uma vida digna. Tanto Alves Redol, como

Graciliano Ramos apresentam um povo que luta durante o tempo quente, antes da chegada do inverno. Os maus tratos e as más condições de moradia e trabalho caracterizam a relação opressor/oprimido, retrato do Brasil da época e também de Portugal. Ramos, através da personagem Fabiano, representa o proletariado desqualificado e oprimido. Redol apresenta os “gaibéus” que representam o camponês oprimido pelo patrão e hostilizado pelos rabezanos que disputam entre eles a jornada, as Leziria Grande. Em *Vidas secas*, a saída para Fabiano e sua família está na ida para a cidade grande e, em *Gaibéus* a emigração para terras distantes. Os dois escritores, utilizam-se de um

discurso de denúncia social como possibilidade de apontar mudanças.

A precariedade da vida humana está ligada ao destino e contra ele não se pode lutar, pois, as personagens são desprovidas de uma concepção crítica que desfaça essa percepção, com exceção do “ceifeiro rebelde” em *Gaibéus* que, por ser um homem viajado, tinha consciência da exploração a que eram submetidos, mas, por mais que sentisse vontade de advertir os companheiros não conseguia, silenciava-se, sabia que todos desconheciam seus direitos, não o compreenderiam, assim, silencia-se tanto quanto os outros.

Em *Vidas secas*, a personagem Sinhá Vitória lembra o ceifeiro rebelde, é a mais esperta da família, pensa, fazem planos, sabe fazer contas, vê que Fabiano está sendo enganado, mas não consegue fazer nada pela limitação de palavras, não saberia argumentar, ainda que se esforçasse. Nas duas obras a mulher sofre mais que os homens, pois, além de trabalhar como os homens, especificamente em *Gaibéus*, ainda são exploradas pelos senhores de terras para satisfazer os desejos sexuais dos mesmos. Nas obras a natureza é determinante. Em *Gaibéus*, na cultura do arroz a água é abundante e necessária, em *Vidas secas* a água solucionaria o conflito vivido pelas personagens. O capitalismo apresenta-se nas duas obras de diversas maneiras, só para citar um exemplo, em *Gaibéus*: Pananão é oprimido pelo patrão e o próprio grupo, dentre outros casos. Em *Vidas secas*, no capítulo “Contas”, Fabiano fica indignado por não receber pelo que trabalhou.

Não se conformou: devia haver engano. Ele era bruto, sim senhor, via-se perfeitamente que era bruto, mas a mulher tinha miolo. Com certeza havia um erro no papel do branco. Não se descobriu o erro, e Fabiano perdeu os estribos. Passar a vida inteira assim no toco, entregando o que era dele de mão beijada! Estava direito aquilo? Trabalhar como negro e nunca arranjar carta de alforria! (RAMOS, 1999, p. 40).

E finalmente a semelhança temática: Em *Vidas secas*, há seca e miséria humana, secura da vida, das pessoas, dos rios. Ambas são narrativas cíclicas, embora o destino de Fabiano seja incerto, e em

*Gaibéus*, as personagens já sabem para onde voltar. Em *Gaibéus*, o êxodo, a exploração humana, em síntese, ambas tratam da exploração do homem pelo homem.

Alfredo Bosi ressalta que o realismo de Graciliano Ramos não é orgânico nem espontâneo. É crítico. O “herói” é sempre um problema: não aceita o mundo, nem os outros, nem a si mesmo. Sofrendo pelas distâncias que o separam da placenta familiar ou grupal, introjeta o conflito numa conduta de extrema dureza que é sua única máscara possível. Nesse sentido, o romancista encontra no trato analítico dessa máscara a melhor fórmula de fixar as tensões sociais, como primeiro motor de todos os comportamentos. Para ele, esta é a grande conquista de Graciliano Ramos: “Superar na montagem do protagonista (verdadeiro “primeiro lutador”) o estágio no qual seguem caminhos opostos o painel da sociedade e a sondagem moral, daí, parecer precária, se não falsa, a nota de regionalismo que se costuma dar a obras em tudo **universais**, como *Vidas secas* e *São Bernardo*”. (BOSI, 2006, p. 402. Grifo meu).

## **Considerações finais**

Este capítulo tratou da comparação entre as obras *Vidas secas*, de Graciliano Ramos e *Gaibéus*, de Alves Redol, na perspectiva de pesquisar o que ambas têm em comum ou em contraste. Foi possível identificar semelhanças em vários aspectos, como os descritos acima. A começar pelo contexto em que foram publicadas, mesmo em países distintos. Percebemos que os problemas tratados são universais e não regionais, como preconizavam alguns estudiosos da época e até contemporâneos, pois, as personagens representam um coletivo como um todo. É curioso observar que Redol traz o coletivo, mas, este representa também o individual, e Ramos traz o individual que representa um coletivo, a humanização do animal, a animalização do homem, o êxodo, a exploração humana, etc. Ambas as obras, além do prazer estético da literatura em si, são mais que um documento histórico de um determinado tempo, como o próprio Redol prefacia.

Engajados, defendem uma arte compromissada a serviço das causas sociais. O Neorrealismo, de Alves Redol e o Modernismo, de Graciliano Ramos instauram-se no tempo e no espaço como agentes de transformação social. Sutilmente, fazem uso da arte para denunciar o caos vivido pelos menos favorecidos, mesmo porque, num regime ditatorial, o indivíduo comum não tem voz nem vez, e esses intelectuais dão voz às personagens através do discurso indireto livre, do monólogo interior e para, além disso, com um lirismo surpreendente, porém, sem provocar a catarse no receptor, talvez não fosse esse o objetivo e sim, causar a reflexão. Ambos denunciam sutilmente, sem a necessidade de expor suas opiniões particulares.

Embora a exploração do homem pelo homem fosse velada ideologicamente, a denúncia também se faz da mesma forma. Os dois escritores inseridos em um mesmo tempo histórico, e espaço distintos produziram mais que um romance, um documento social importantíssimo, carregado de um lirismo surpreendente, de tal maneira que caímos no deleite da leitura por puro prazer.

Vale ressaltar que ambas as obras refletiram e ainda refletem no social, pois, sobretudo os problemas que Fabiano e os gaibéus enfrentam, muitos “Fabianos” e “gaibéus” ainda enfrentam. Problemas que, persistem nas questões latifundiárias, na esperança de obter um pedaço de chão para, no mínimo, produzir uma agricultura de subsistência, e quase sempre estão vulneráveis a todo tipo de violência e discriminação. O trabalho escravo, principalmente nas carvoarias e fazendas, ainda hoje estampa as telas das TVs, em noticiários, em todo o mundo.

Assim sendo, constatamos que as duas obras são de grande valor literário, pois, contribuem, além do valor estético, um estudo histórico, social, econômico e político da década de 30 e ao mesmo tempo atual, devido os problemas persistirem, talvez com menos intensidade, mas sem muitos avanços. Eis a riqueza da literatura, proporcionar-nos uma volta ao passado, presente e um vislumbre ao futuro como uma nova forma de enxergar a vida.

## Referências

- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*/ Alfredo Bosi. 44ª ed. – São Paulo: Cultrix, 2006.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. São Paulo: Martins, 1992.
- DAVID, Lodge. *A arte da ficção*/ David Lodge; tradução de Guilherme da Silva Braga. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.
- HUMPHREY, Robert. *O Fluxo da Consciência*. São Paulo: Mcgraw, 1976.
- MASSAUD, Moisés. *Dicionário de termos literários*. 2ª ed. – São Paulo; Cultrix, 1978.
- MENDONÇA, F. *A literatura portuguesa no século XX*. São Paulo. Hucitec, 2003.
- PAZ, Rivaldo Alves. *Graciliano Ramos: duas obras, uma mensagem*. Dissertação apresentada na UERJ. Rio de Janeiro, 2009.
- RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. São Paulo: Record, 1999.
- REDOL, Antônio Alves. *Gaibéus*. 8ª Ed. Publicação: Europa - América, 1983.
- REIS, Carlos Antônio Alves. *O discurso ideológico do Neo-realismo português*. Coimbra. Ed. Almedina. Coimbra, 2001.
- RESENDE, Millene Camargos. *Repressão e silêncio em Alves Redol*. UFG (mimeo).
- ROSAS, Fernando. *História de Portugal: Estado Novo*. (1926-1974). São Paulo: Circulo de leitores. 1994, 7 v.
- STEINER, George. *Que é literatura? Discurso inaugural*. Universidade de Oxford. 1994.

## Nota

<sup>2</sup> Salazarismo: Doutrina e ação política de António de Oliveira Salazar (1889-1970), político português.



# DIFERENÇAS HUMANAS A NÚ EM *A TERRA DOS MENINOS PELADOS*

NASIONE RODRIGUES SILVA<sup>1</sup>  
AROLDO JOSÉ ABREU PINTO<sup>2</sup>

*O leitor será tanto mais crítico, sob este aspecto, quando mais for capaz de ver, num escritor, o seu escritor, que vê como ninguém, com mais ou menos discrepância, ao que os outros veem.*

Antonio Candido (2006)

## Uma narrativa que humaniza

Podemos dizer que a literatura voltada às crianças e jovens, ao instigar o imaginário da criança, abre caminho para o crescimento individual e, ao mesmo tempo, coletivo nas relações interpessoais, servindo como colaboradora à nossa cultura, bem como na formação de identidade da criança. Como diz Mortatti (2000, p. 13-14):

---

<sup>1</sup> Nasiono Rodrigues Silva. Mestra em Estudos Literários. Docente na Rede Pública Estadual de Ensino e do Ensino Superior Privado Faest/UniSerra – Tangará da Serra-MT. E-mail: nasioners@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Letras pela UNESP/Assis-SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade do Estado do Mato Grosso/UNEMAT, Campus de Tangará da Serra-MT. Professor do Departamento de Letras, Campus de Tangará da Serra-MT. E-mail: aroldoabreu@unemat.br.

[...] os termos literatura e infantil não se encontram em relação de oposição, mas em posições de complementariedade, embora indiquem hierarquização semântica constitutiva de sua natureza: substantivamente literatura, cujo atributo qualitativo é infantil.

Em virtude desse “atributo qualitativo” buscamos realizar algumas reflexões sobre a obra *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, que foi publicada nos últimos anos da década de trinta, exclusivamente para jovens, sendo que em 1937 o Ministério da Educação concede à mesma o Prêmio de Literatura Infantil.

A obra que tomamos para análise apresenta uma capa bastante colorida, ressaltando os tons em vermelho e alaranjado. Na parte superior está escrito o nome do autor em letras maiúsculas na cor amarelo; logo abaixo, em letras também maiúsculas e nas cores branco-metalizadas, encontra-se o título da obra em tamanho maior. Finalmente, na parte de baixo, na cor verde-limão, segue o nome do ilustrador, Jean-Claude Ramos Alphen, em tipos gráficos bem menores. Acompanha ainda estes signos verbais, na parte inferior da capa, ilustrações com rostos caracterizando os meninos de cabeças peladas e, como pano de fundo, imagens em forma de marcas d'água das personagens que participam da narrativa. Nas orelhas do livro estão as informações sobre o autor e o ilustrador.

A falsa folha de rosto apresenta a cor roxa com o título da obra e um coração pequeno em amarelo; já a folha de rosto na cor branca contempla o nome do autor, da obra, do ilustrador, da edição, local e ano. Para impressão foi utilizado papel offset 120 gramas. Todas essas informações demonstram um bom cuidado com a apresentação da obra, buscando torná-la mais atraente para um virtual leitor. Além disso, nitidamente há uma necessidade de trazer certas referências sobre o que irá se desenrolar durante a trama. O predomínio de cores fortes no todo da capa em contraste com as ilustrações dos meninos de cabeça pelada, cada um representado em cor distinta (azul, verde, rosa, preto, marrom) reforça o ponto que é premente na trama: a questão da diferença.

O ilustrador, Jean-Claude Ramos Alphen, é carioca, mas foi criado na França, portanto é um franco-brasileiro. Além de ilustrador de livros para crianças e jovens é também escritor. Já criou ilustrações para mais de sessenta livros de diferentes autores e escreveu, até o momento, mais de onze livros, dos quais três receberam o selo “Altamente Recomendável”, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Em 2010, recebeu o Prêmio Literário Glória Pondé, da Biblioteca Nacional, e foi por duas vezes indicado para o Prêmio Jabuti na categoria ilustração.

Já trabalhou com diversos materiais em seus trabalhos: aquarela, pastel oleoso, lápis de cor, acrílica, óleo e muitos outros, mas atualmente usa com mais frequência o processo digital, numa técnica que considera muito próxima do pastel. Jean-Claude destaca que para esta edição publicada pela Record em 2014 fez vários esboços dos meninos pelados até chegar à conclusão de que eles poderiam ficar no desenho como criação da mente do menino. E, por isso, pensou em fazê-los tão próximos de um desenho de criança. Por isso, simplificou os traços das imagens e voltou de alguma forma à infância: “Fui criado na França até os 11 anos, mas quando cheguei ao Brasil, conheci meus primos, correndo descalços e livres atrás de uma bola”. E complementa: “Talvez fossem pra mim, pequeno francês de uma terra gelada e distante, um pouco como os meninos pelados do Graciliano”<sup>3</sup>. Note-se aqui novamente toda a preocupação com determinado público leitor previsto e a busca da editora por “renovar” a obra de Graciliano às vistas de um possível leitor contemporâneo.

A obra é composta de 23 capítulos. Neles estão contidos detalhes do mundo vivenciado pelo personagem Raimundo, que ora é apresentado por um narrador mais distanciado, ora pelo próprio personagem central, deixando claro ao leitor todo o sentimento e pensamento do sujeito da enunciação.

Escritor que compõe e cânone da literatura brasileira dita “para adultos”, o alagoano de Quebrângulo, traz em suas obras questões ligadas a temas universais e uma visão bastante crítica das relações humanas, apesar de ser visto também como um grande representante

de temas e contextos que representam as dificuldades sociais da região Nordeste do Brasil. Em 1938 publica seu maior clássico, o romance *Vidas secas*.

Diríamos que *A terra dos meninos pelados*, por meio de seu personagem central, Raimundo, nos coloca em contato com um “eu” que se apresenta sem máscaras, despindo também certas visões arraigadas no cotidiano de uma sociedade que cria e recria fórmulas e formas a serem seguidas. Porém, e muito além desse “eu”, está presente também um “nós”, uma coletividade que está materializada e é criticada com muita força de expressão. Essa opção de Graciliano cria uma lacuna entre imaginação e realidade que precisa ser preenchida pelo leitor, sob o risco da obra não se concretizar em sua totalidade como objeto artístico. Noutras palavras, a materialidade de seu texto requer um leitor que inicialmente testemunhe os fatos, mas que, ato contínuo, necessita igualmente dela participar ativamente. Está aí contida toda a força de suas representações. Nessa escrita, as críticas a diversas posturas sociais afloram e o diferente torna-se o natural a ser observado, formando um jogo de sentidos que requer a percepção de outros sentidos, numa ciranda que sempre se revigora.

### ***A terra dos meninos pelados: diferenças... uma leitura possível***

O narrador de *A terra dos meninos pelados*, ao iniciar a narrativa, apresenta-se na forma impessoal. Utiliza o verbo “haver” no pretérito imperfeito do indicativo: “Havia um menino diferente” (RAMOS, 2002, p.7) e, ao distanciar-se enquanto narrador, mas conhecedor de toda a trajetória da personagem, evidencia que esse “menino diferente” traz consigo marcas profundas de pensamentos e sentimentos que o levariam a uma busca interior como forma de encontrar-se enquanto sujeito do meio que atua. Esse indivíduo sofre por não ser aceito pelos demais e, por isso, sai em busca de um mundo que o completaria enquanto ser. Nesse sentido, coaduna com o que diz Benjamin (2012, p. 216-217) sobre a forma de uma narrativa e suas representações.

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

Ela traz sempre consigo, de forma aberta ou latente, uma utilidade. Essa utilidade pode consistir por vezes num ensinamento moral, ou numa sugestão prática, ou também num provérbio ou norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos ao ouvinte. (...). O conselho tecido na substância da vida vivida tem um nome: sabedoria.

Muito além de estarmos afirmando que uma obra necessita “ser útil”, ou seja, trazer conceitos prontos, no sentido pejorativo do termo, ressaltamos, conforme o crítico, o fato de determinados textos trazerem estas questões “de forma aberta ou latente” como podemos perceber na obra aqui em tela.

É possível perceber no primeiro capítulo que a personagem Raimundo é tratada com preconceito por não ser igual aos demais meninos, seus olhos são de cores diferentes: “o direito preto, o esquerdo azul” e a “cabeça pelada” e isso gera estranheza diante dos vizinhos que passam a criticá-lo por sua aparência. Raimundo, de tanto ouvir ser chamado de “pelado”, resolve escrever nas paredes com carvão “Dr. Raimundo Pelado”. Ao assumir Dr. Raimundo, a personagem se mune de certo poder social, apesar do sobrenome “Pelado”.

Por outro lado, Raimundo se vê triste e solitário e, por se sentir só, cria para si um mundo particular ao conversar sozinho desenhando na areia da calçada de sua casa. Este mundo é um país maravilhoso, o Tatipirum, em que Raimundo leva o leitor, por meio de seu imaginário, a um lugar onde o respeito e a aceitação dos seres humanos, prevalece. Naquele local, todos têm os olhos cada qual de uma cor e a cabeça pelada, ou seja, são todos iguais a ele. Mas que lugar seria esse em que para ser respeitado e ou valorizado precisa ser igual? Que incompletude existencial existe nessa personagem que se isola em si, mesmo que por um momento, para se sentir feliz? Será que ao invés de se fechar em um imaginário, não seria melhor buscar compreender-se enquanto ser diferente? E é aqui que a trama de Graciliano ganha força. No ato da leitura, podemos perceber na essência da personagem o anseio por um mundo de igualdade. Uma busca pessoal para que todos possam ser respeitados e aceitos como são, não pela aparência ou convenções sociais.

Para concretizar essa sua aceitação pessoal, inicia uma travessia do mundo real para o mundo fantástico. A personagem, em seu caminhar, vislumbra com o que vê e em seu imaginário o encontro consigo mesmo, a superação de seus medos, de suas dificuldades, enfim, uma transição para a compreensão dos meandros ditados pela sociedade e sua nova postura diante dessa realidade. Há toda uma construção do narrador para demonstrar este caminho ainda ignoto entre a novidade e os sentidos em seu corpo. Os movimentos de seu ainda inexperiente caminhar irão constituir reviravoltas no seu modo de perceber o mundo.

Raimundo levantou-se, entrou em casa, atravessou o quintal e ganhou o morro. Aí começaram a surgir as coisas estranhas que há na terra de Tatipirun, coisas que ele tinha adivinhado, mas nunca tinha visto. Sentiu uma grande surpresa ao notar que Tatipirun ficava ali perto de casa. Foi andando na ladeira que não precisava subir. (...). E o caminho, cheio de curvas, estirava-se como uma linha. Depois que ele passava, a ladeira tornava a empinar-se e a estrada se enchia de voltas novamente” (RAMOS, 2002, p.10).

Notamos quanto conflituoso é o pensamento deste menino que, mesmo fugindo de sua realidade, caminha por estradas cheias de curvas que por momentos se alinham, mas por outros se contorcem. Seriam as incertezas do que poderia encontrar? Nesse porvir dos acontecimentos Raimundo se questiona quanto ao local em que se encontra, referindo-se a serra de Taquaritu. Eis que é seguido por um automóvel que, por sinal, tem um farol azul e outro preto. O menino se assusta inicialmente, mas logo percebe que naquele lugar existe respeito às diferenças. Isto acontece quando o carro diz a ele, por exemplo, que ali “nós não atropelamos ninguém” (RAMOS, 2002, p.11).

Para completar o desejo de sentir acolhido, a personagem surpreende-se com uma laranjeira muito educada que não tem espinhos. Para ela, aliás, ter espinhos “seria indecente”. Nesse sentido, percebemos a amabilidade dos seres daquele mundo fantástico, pois em momento algum praticam o mal, apenas todos se aceitam como são, “ninguém usa espinhos”, ou seja, naquele ambiente Raimundo não sofre com o preconceito, não sente solidão

e não recebe críticas por sua aparência, encontrando algo que o preenche. Os espaços vazios de sua incompletude, existente em seu mundo real, são agora motivo de agregação e reconhecimento de seu novo círculo pessoal.

A trajetória de Raimundo continua no diálogo entre a personagem e uma Laranjeira. Ficamos sabendo que, em outros tempos, “os indivíduos” como a Laranjeira tinham espinhos, ou seja, houvera momentos em que a maldade e o preconceito existiram, mas esses “indivíduos” se transformaram em seres melhores. “- Aqui era assim antigamente, explicou a árvore” (RAMOS, 2002, p. 12).

Ao deixar a serra de Taquaritu, chegando à beira do rio das Sete Cabeças, Raimundo percebe a multidão de meninos que se reúnem ali, “mais de quinhentos” e não tinha nenhum igual ao outro, mas algo naquelas crianças era igual a ele, todos “calvos, tinham um olho preto e outro azul (RAMOS, 2002, p.13).

Teria Raimundo encontrado o seu destino? Um mundo onde todos seriam iguais e certamente não sofreria com o preconceito, sendo reconhecido e aceito como ele é? Por outro lado, é justo ser igual para que se tenha o reconhecimento?

No caso de Raimundo esta não parece ser a opção de representação. Para muito além disso, as atitudes e o pensamento da personagem são muito sensatos. Este busca para si a dignidade de um ser prudente e ao mesmo tempo equilibrado. Em seu imaginário ele vive de acordo com o que lhe é permitido diante da realidade conflituosa que o mundo exterior lhe oferece. Nesse ambiente, Raimundo conversa de igual para igual com os meninos, fazendo com que o conflito interior sofrido por ser discriminado, se transforme em um momento prazeroso, mesmo que ainda somente em seu imaginário fantástico. Podemos considerar que ao sair de sua casa real e adentrar no mundo imaginário, a personagem encontra verdades plurais, ou seja, o conhecimento de si mesmo de forma humanizada.

Constatamos que, ao ser bem acolhido, o protagonista da narrativa de certa forma é influenciado pelo meio e isto é um fator preponderante na formação de sua identidade. Nesse sentido, notamos a importância da aceitação no meio em que vive e isso está transposto

de maneira natural durante a trama. O menino que se via à margem, agora faz parte de um convívio social, mesmo sendo num mundo fantástico, num mundo construído pela sua imaginação.

Na sequência da história, a sua viagem continua. Raimundo encontra com uma aranha e a cumprimenta. A mesma acha muito estranho a roupa usada por Raimundo e lhe oferece uma túnica fabricada por ela, mas o menino fica desconfiado e demonstra não querer vestir a roupa de “seda das mais finas”.

Entendemos que Raimundo, ao questionar sobre a roupa e denotar não querer usá-la, evidencia que tem consciência de sua identidade, ou seja, compreende que ele deve se aceitar da forma como é. Isso se confirma no capítulo dezesseis da narrativa, no diálogo entre Talima, a Princesa Caralâmpia e Raimundo, em que Talima propõe a troca do nome de Raimundo para Pirundo, mas o mesmo não aceita, deixando claro que ele se chamaria Raimundo mesmo. Ele tem consciência de quem verdadeiramente é e que não é trocando de nome que a sua identidade se transformaria.

Com essa maneira de agir da personagem, percebemos no texto que o autor, Graciliano Ramos, não mediu esforços para demonstrar o mundo interior de uma criança que sofre com o preconceito, o medo e as mazelas sociais. Estas muitas vezes causadas não somente por outras crianças, mas também pelos adultos que, em determinados momentos, tratam as crianças e jovens com certo desprezo porque não compactuam com suas visões ou com seu ideal de realidade. Não é por acaso que praticamente quase toda a narrativa se passa no mundo de Tatipirun, mundo este em que os seres são em sua maioria personificados com princípios e valores que, mesmo fazendo parte do mundo infantil, transmitem confiança e respeito ao viajante Raimundo. Não por serem todos iguais, mas por entender e respeitar as diferenças.

## **A necessidade de um leitor participante**

Aqui cabe, portanto, reforçar a indagação: ser igual não seria uma alienação? Se todos são iguais certamente não há uma



problematização, reforça-se a mesmice social e esse talvez seja o pulo do gato da narrativa. Raimundo não se esconde em seu mundo maravilhoso. Constantemente lembra-se que precisa fazer suas lições escolares e retoma sua ponte com a realidade. Do mesmo modo, questiona e não aceita a troca de nome. Assim, suas percepções não se tornam fortuitas. Ao contrário, ser diferente faz com que o ser social precisa se conhecer e, ao mesmo tempo, aceitar-se no convívio social. Ao ser tratado com preconceito por um determinado grupo, seguramente surgirá o sentimento de exclusão. Porém, conforme nos faz perceber a construção textual de Graciliano Ramos, o jovem precisa estar preparado para superar esses momentos que o abalam profundamente.

Se engendrarmos algumas discussões sobre o preconceito, por exemplo, algo bastante vivo nos dias atuais, podemos perceber que ele tem raízes muito mais profundas e somente com o desnudamento dessas realidades escondidas é que poderemos avançar em sociedade. Estendendo-nos um pouco mais, conforme Cavalleiro (2004),

[...] o preconceito caracteriza-se como um subproduto do racismo, é uma atitude de hostilidade nas relações interpessoais. O preconceito racial no Brasil envolve atitudes e comportamentos negativos e, em algumas situações, atitudes supostamente positivas contra negros, apoiadas em conceitos ou opiniões não fundamentadas no conhecimento, e sim na sua ausência. O que dificulta que o indivíduo negro seja reconhecido pelo que é, mas sim falsamente reconhecido. Esse preconceito está presente na sociedade brasileira, no cotidiano dos indivíduos, e é altamente prejudicial para a população negra, tanto nas relações sociais (família, escola, bairro, trabalho etc.) quanto nos meios de comunicação (CAVALLEIRO, 2004, p. 2).

É justamente sobre a necessidade de mudança em certas atitudes de “hostilidade nas relações interpessoais” que estamos nos referindo. Graciliano consegue, por meio de um texto que traz à tona questões próprias de nosso tempo, contribuir para a formação da personalidade do leitor.

Sabemos que a instrução dos países civilizados sempre se baseou nas letras. Daí o elo entre formação do homem, humanismo, letras humanas e os estudos da língua e da literatura. (...) A literatura pode *formar*, mas não segundo a

pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa “ o Verdadeiro, o Bom, o Belo “, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa “ com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosa da sua indiscriminada riqueza (CANDIDO, 1972, p. 803-809, grifos do autor).

Portanto, a literatura nos faz viver as sensações ali narradas muitas vezes com mais força do que a própria realidade. Ainda nas palavras de Candido (1972), a literatura possui uma “poderosa força indiscriminada de iniciação na vida”. Para ele: “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” (CANDIDO, 1972, p. 803-809, grifos do autor).

Quando falamos em um modo de preconceito pela diferença em *A terra dos meninos pelados* nos deparamos com a falta de respeito, de solidariedade, de compaixão, da aceitação, do diálogo e, principalmente, do amor de uns para com os outros. Raimundo sente na pele e na alma a falta de tudo isso no seu mundo real.

Quando Graciliano Ramos suscita um assunto como este em um texto especificamente para os jovens e, porque não frisar, para o leitor adulto também, vemos a preocupação do autor com o bem estar social e as relações interpessoais. Nesta obra fica configurado, de forma bem clara, o cuidado que devemos ter com quem está ao nosso redor e, principalmente, nos propõe uma reflexão a respeito de que não somos e nem devemos ser criaturas idênticas, mas seres que vivem em contato uns com os outros e que necessitam de aceitação das nossas diferenças onde quer que estejamos.

Por isso, não se pode negar a importância do mundo criado por Raimundo, pois ali ele se sente gente, as diferenças entre os moradores de Tatipirun não são notadas entre eles, todos se relacionam, se questionam, mas acabam chegando a um consenso. Nesse sentido, o ato de enunciação no plano da personagem se eleva,

constituindo a integração do herói à sociedade. Percebemos então, o valor da narrativa tanto no plano da enunciação, quanto no plano do enunciador, pois a personagem, em seu percurso, revela as nuances mais profundas que são a base da existência do próprio ser, com suas marcas diversas, mas que não se cansa de buscar o que falta para a sua completude.

Na narrativa todos os elementos estão interligados. Ao aceitar vestir-se com a Túnica, por exemplo, Raimundo escolhe a de cor azul. Nesse contexto de transição entre dois mundos, a personagem anuncia a nova perspectiva expressa simbolicamente por meio da cor. No dicionário de símbolos a cor azul caracteriza-se por:

O azul é a mais profunda das cores: nele, o olhar mergulha sem encontrar qualquer obstáculo, perdendo – se até o infinito, como diante de uma perpétua fuga da cor (...), o azul desmaterializa tudo aquilo que dele se impregna. É o azul a cor do infinito, onde o real se transforma em imaginário. (CHEVALIER e GHEERBRANT. 1998, p. 106-107).

Raimundo, tendo se vestido de azul, acha tudo muito bonito, como em um suspiro de alegria vislumbra: “– Este lugar aqui é ótimo, suspirou Raimundo. Mas acho que preciso voltar. Preciso estudar a minha lição de Geografia.” (RAMOS, 2014, p. 27). Sendo Raimundo estudante de Geografia de certa forma é conhecedor do mundo no plano geográfico, talvez por isso a facilidade que teve em criar na areia da calçada de sua casa o mundo imaginário que o levaria a uma viagem fantástica, mas que serviu para mostrar quem de verdade ele é, ou seja, um ser que mesmo sendo diferente é real e, acima de tudo, alguém que pode ir e vir, sem se preocupar com a forma como é visto, não só no mundo infinito de sua imaginação, onde teve a certeza de que foi feliz, mas também que pode ser aceito no mundo real. Nisso consiste a existência do humano, se cada um não se aceitar e aceitar os acontecimentos da forma como são, dificilmente aceitará o outro em sua diversidade social e cultural.

No texto em análise, percebemos também esta aceitação quando as crianças saem a procura da princesa Caralâmpia. Raimundo questiona Fringo, um menino preto sobre o que fazer quando é noite.

Fringo responde dizendo que ali não tem noite. Para eles tudo é igual, não percebem nada. Nem mesmo o sol muda de lugar. Raimundo então pergunta: “não escurece, o sol não muda de lugar?” e Fringo responde: “Nada disso” (RAMOS, 2014, p.41). E a aventura continua com o protagonista pensando em voltar para beira do rio, para descansar, mas logo fica sabendo os meninos não voltam e a vida segue.

- Não vale a pena. Se quiser ver o rio, é tocar para frente. O rio das Sete Cabeças faz muitas curvas. Adiante aparece uma delas. Aqui nós nunca voltamos. Vou contar o meu projeto.

- É bom. Conte. Mas andando à toa, sem destino, como é que vocês entram em casa?

- Entrar em coisa nenhuma! A gente se deita no chão. (RAMOS, 2014, p. 43).

Podemos notar que o menino Raimundo fica sem entender o ritmo de vida de seus amigos, são pessoas que vivem ao relento, mas que são felizes com o pouco que têm. Por outro lado, percebemos que Raimundo confirma que possui consciência de quem ele é, quando do diálogo entre as crianças, o menino sardento apresenta o projeto em que seria importante que as demais crianças ficassem com os rostos cheio de sardas iguais ao dele. Raimundo discorda ao lembrar do mundo real. Lá as crianças o discriminavam, mas ali não e o menino sardento não sofria com o preconceito. Todos o aceitavam, mesmo com o rosto cheio de sardas.

Notamos ainda que a personagem Raimundo sai em defesa das personagens femininas, as Aranhas e as Cigarras, quando o menino sardento diz que elas não têm direito em opinar. Disse Raimundo: “– Parece que elas têm direito de opinar. São importantes, são umas bichonas. Respondeu Sardento: – Direito de dizer besteiras! Resmungou o sardento.” (RAMOS, 2014, p. 50). Vemos em Raimundo, mais uma vez, o senso de direitos iguais, ao defender as personagens femininas que, por sua vez, eram ignoradas por Sardento.

Ao encontrarem a princesa, Raimundo fica surpreso em ver que ela tem nos braços enfeites de cobras, mas mesmo assim se curva diante dela e a cumprimenta chamando de “Princesência”. Porém,

Pirengo o critica por mudar o nome de princesa para princesência e Caralâmpia não se incomoda e diz não haver nenhum problema em ser chamada de princesência. Raimundo fica então todo contente e apoia a ideia da princesa dizendo “– Apoiado. Se há excelência, há princesência também” (RAMOS, 2014, p. 57). No discurso de Raimundo, portanto, o autor reforça e cria uma nova palavra, um neologismo, que lembra não só o vocábulo princesa, mas também a necessidade de se ter “essência” em suas atitudes. O interessante é que esta nova palavra está relacionada ao falar de uma criança, que a cria sem se preocupar com o “certo” ou o “errado”.

Outra personagem que podemos retomar é Guariba Paleolítica. Após caminharem bem mais de meia légua, encontram uma guariba, não era uma qualquer, era uma Guariba Paleolítica. Ela tinha o costume de contar histórias e não é para menos, pois pelo fato de ser paleolítica deveria ter muito o que contar. Para tristeza das crianças, entretanto, a Guariba não consegue contar nenhuma história, dormia fácil, ficava murmurando. “– Voando, voando, voando...” (RAMOS, 2014, p. 65). Seria a Guariba a representação daquele narrador oral que traz consigo a experiência passada de boca em boca, mas que ao contar histórias deseja incutir seu ponto de vista somente? Podemos observar melhor a personagem no diálogo entre Caralâmpia e Raimundo. Caralâmpia diz que a velha paleolítica não consegue mais contar histórias: “– Ela perdeu a bola”, mas Raimundo discorda, dizendo que ela é uma sábia e que é igual a um tio dele, não fala direito, mas é um sábio. Podemos observar o respeito ao conhecimento, mas sem torna-lo único, inquestionável como se pode perceber no seguinte diálogo:

- Vamos consultar a guariba?
- Não convém, interveio a princesa Caralâmpia. Ela perdeu a bola. Voando, voando... Nunca vi animal tão idiota.
- Não senhora, protestou Raimundo.  
É um bicho sabido. Meu tio é aquilo mesmo, sabido que faz medo. (RAMOS, 2014, p. 67).

Por essa razão e pela forma como Raimundo defende o saber da Guariba é que podemos concluir ser ela um representante das narrativas

orais, o ser que, por ter viajado e vivido muito, tem a experiência e deve ser ouvida e respeitada no que ela tem a transmitir a eles.

Caminhando para o fim da narrativa, como na vida real da personagem, os acontecimentos não permanecem para sempre e a viagem fantástica de Raimundo chega ao fim. Ele sente na obrigação de retornar para o mundo real. Sabe que sentirá saudades dessa aventura, seus olhos lacrimejam por ter que deixar para trás as melhores pessoas com quem ele já conviveu, mas sente que é preciso. Ela se despede de todos. Desce a serra de Taquaritu tão distraído que nem percebe a Laranjeira que silencia em respeito aos seus pensamentos: “A Laranjeira se afastou, deixou a passagem livre e guardou silêncio para não interromper os pensamentos dele” (RAMOS, 2014, p. 84).

O mundo fantástico criado pelo autor Graciliano Ramos por meio da personagem Raimundo, concretiza a vivência de seres que respeitam até mesmo nos seus pensamentos mais íntimos. E, finalmente, Raimundo chega em sua casa real encontrando tudo como deixara antes.

Assim, percebemos que por meio da vida sofrida e, devido ao preconceito, a personagem Raimundo cria para si um mundo imaginário como fuga da realidade vivida. Nesse mundo encontra a amizade e o respeito, mas por outro lado adquire a certeza de que ele sabe quem realmente é; constrói e reforça sua própria identidade, sabendo lidar com os seus conflitos interiores.

Em Raimundo parece estar a personificação de tantos jovens que sofrem com o preconceito, com o *bullying*, e que, por vezes, não sabem também como lidar com tais situações e se fecham como em seus casulos.

Em se tratando de um texto literário, fica a reflexão sobre nossas atitudes diante das adversidades e da diversidade de situações em que nos deparamos. A personagem Raimundo deixa para os leitores, principalmente aos jovens, a reflexão de que o respeito às diferenças deve ser algo exercitado a cada dia. E mais, o papel do leitor na percepção desses meandros criados pelo escritor é essencial.

É preciso colocar a nu a forma como são tratados os indivíduos e suas diferenças. O texto ficcional de Graciliano Ramos, sem perder seu caráter estético, é exemplar neste sentido. Conforme nos lembra

Antonio Candido (2006) na epígrafe que abre este texto, os leitores serão mais críticos quando forem capazes de ver num escritor o seu escritor e este, por sua vez, vê como ninguém o que os outros muitas vezes não veem ou não querem ver.

Certamente ainda serão lançados muitos olhares sobre esta obra tão significativa para a literatura brasileira e, principalmente, para o público jovem, mas para todos os amantes da leitura ela, com certeza, é a materialização de alguns dos anseios humanos.

## Referências

AUERBACH, Erich. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva 2013.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CANDIDO, Antonio, A literatura e a formação do homem. In: *Ciência e cultura*. São Paulo, 24, 803-809, 1972.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura Brasileira: momentos decisivos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre o Azul, 2006).

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e História Literária*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Contexto, 2004.

CHEVALIER, J. GHEERBRANT, A. *Dicionário de Símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Leitura crítica da literatura infantil. Leitura, teoria e prática*. Ano 19, n 36, p. 11-17, dez. 2000.

RAMOS, Graciliano. *A Terra dos Meninos Pelados*. Rio de Janeiro: Galera Record, 2014.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

## Nota

<sup>3</sup> Jean-Claude Ramos Alphen. Ilustrador de *A terra dos Meninos Pelados* – de Graciliano Ramos. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2014.





# OS CAMINHOS DA LEITURA LITERÁRIA: HORIZONTES E SENTIDOS

EDILIANE GONÇALVES<sup>1</sup>

*O texto ficcional apresenta-se como elemento vivo. [...] Por meio do trabalho de elaboração encetado pelo escritor, em elemento funcional de abertura, alargamento [...] dramaticidade e quantos outros caracterizadores foram necessários para apreender sua importância narrativa que dão à obra seu caráter universal*

Aroldo José Abreu Pinto (2008)

## Introdução

A leitura e seus sentidos trazem a reflexão sobre o que pode a literatura. E o leitor literário, há algum perigo a rondar o encontro dele com a arte escrita? A literatura é uma entrega, ao mesmo tempo que é uma busca, um encontro ou uma separação – tão diversa e tão única ela se faz. É aquilo que se conhece a partir do olhar do artista lançado para fora de si, como menciona o narrador personagem de “A última crônica”, de Fernando Sabino: “[...] lanço então meu último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica”. Esse olhar lançado para fora de si, feito

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos Literários, UNEMAT – Tangará da Serra/MT. E-mail: dilly200527@gmail.com

pelo personagem escritor, transforma o irrisório em algo sério e profundo que fala à alma humana.

Nesse sentido, menciono Tzvetan Todorov (2010) ao ressaltar que “sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (TODOROV, 2010, p. 93). A sensibilidade do fazer literário desperta no leitor a metáfora da vida onde ele próprio é o objeto, traz emoção e busca acrescentar à vivência humana. Desperta sensações e permite encontros no espaço imaginário que a literatura produz.

O presente estudo pondera sobre o caminho que a literatura traça ao envolver autor e leitor em uma cumplicidade permeada pela emoção e pela descoberta. É a construção mediada pela obra literária que aproxima os distantes e cria condições para que o imaginário se efetive. Nesse sentido, pretendo fundamentar essa conversa com Todorov (2010) ao considerar tudo o que pode a literatura, Held (1980) ao trabalhar o poder do imaginário, Gregorin Filho (2011) e Colomer (2003) em suas considerações sobre o leitor, entre outros.

Apresento três criações literárias para ampliar e comprovar as reflexões propostas, criações estas que trazem um texto ilustrativo muito rico em consonância com o texto verbal. *O sonho da vaca*, de Sônia Junqueira (2007), *João teimoso*, de Luiz Raul Machado (2007) e *A fábula da convivência*, de Lectícia Dansa (2002). Essas obras assinalam o poder literário em despertar a capacidade imaginária para trazer com expressividade verbo-visual, contribuições fabulosas para o leitor em qualquer idade. São obras escolhidas pelo conteúdo que apresentam, pelo cuidado estético nelas encontrado e pela abrangência de seu público: desde aquele que ainda não domina o texto verbal até aquele que trabalha a crítica literária.

Todorov (2010) em *A literatura em perigo*, traz parte de sua experiência pessoal para falar do encontro com a literatura numa proposta universal. Ler literatura é mais que identificar elementos ou apontar a técnica, são os discursos vivos e compartilhados. “Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem

espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver” (TODOROV, 2010, p. 23). São discursos constituídos de outras vidas, e estas ajudam a viver. Ainda mais, o escritor literário, ao tecer sua trama encontra uma forma de captar o real de seu ângulo para expressá-lo de outra maneira. Assim, a literatura suscita um leitor que não se compraz com o comodismo, antes, busca uma leitura que supra e complete a sede humana de respostas.

Semelhantemente, para Teresa Colomer (2003) há uma negociação entre autor e leitor para construir significados em um texto. Nas palavras da estudiosa: “A mensagem não se transmite do autor para o leitor, mas se constrói, como uma espécie de *ponte* ideológica, que se edifica no processo de sua interação”. (COLOMER, 2003, p. 98. Grifo nosso). A ideia de “ponte” ideológica firmada no polo de produção e recepção da obra literária falam sobre a própria vida que descristaliza conceitos e aproxima olhares ao criar no leitor um horizonte de expectativas para ser alcançado, superado ou frustrado dependendo da obra.

## **Leituras e sentidos em construção**

A primeira obra que apresento é *O sonho da vaca*, de Sônia Junqueira (2007) com ilustrações de Michele, a obra traz uma narrativa simples em forma de poema que dialoga e se complementa no texto ilustrativo. “A vaca estava cansada/ e deitou pra descansar./ Ela dormiu bem depressa/ e começou a sonhar” (JUNQUEIRA, 2007, p. 2). Dessa forma, inicia a história: o sonhar da vaca é representado por um fio colorido com muitas ondas. Nessa linha a vaca dança sem música, rodopia, toma um banho de vinho, fica tonta e encontra uma porquinha cozinheira.

Para Jaqueline Held (1980), a literatura desencadeia no leitor, que segue a personagem, poderes fantásticos. Pode se tornar invisível, fugir ou voar: “mas voar com seu corpo como o pássaro pode fazê-lo, certamente é por causa da embriaguez da leveza: realização do sonho noturno onde flutuamos, com os pés acima do solo durante o sono.” (HELD, 1980, p. 134). O sonho da vaca se transforma em

imagens, as cores dançam junto com a vaca. O samba chega e nele, ela encontra um belo marinheiro que foi encolhendo até que sumiu.

De repente, ela ficou dependurada na linha e caiu. Depois do tombo, a vaca acorda diferente: “levantou devagarinho/ E soltou uma risada./ Saiu bem espevitada/ E foi... amolar o boi” (JUNQUEIRA, 2007, p. 23). O texto ilustrativo estabelece um amálgama importante com o texto verbal, até o olhar da personagem é modificado para expressar a transformação de vida apresentada de maneira metafórica na literatura. O que permite ressaltar que “a literatura não é um reflexo mimético das condições sócio-históricas, mas exerce uma função de construção do conhecimento, de criação do mundo como modelador da realidade, a qual configura e dá sentido”. (COLOMER, 2003, p. 94). Então, independente se a personagem é humana ou não, ela fala desse mundo modelador da realidade em sua constituição estética.

Na ilustração, há o predomínio de cores claras, especialmente azul, verde e branco. “O conteúdo de um livro, acima de tudo, deve ser a qualidade e a sinceridade de quem conta ou desenha suas histórias”. (CRUZ, 2008, p. 189). As cores trazem expressas em si a poesia que a obra deseja transmitir, com sinceridade, para ser vista ou lida.

Ao pensar nas cores, destaco alguns aspectos importantes que elas sugerem: amarelo – leveza e alegria; azul – confiança, calma e segurança; laranja – estímulo, movimento e gentileza; cinza – equilíbrio; rosa – sensualidade e beleza; violeta – sinceridade e respeito; marrom – sobriedade e maturidade; verde – vigor, esperança e tranquilidade. *Em O sonho da vaca* (2007), além das cores, está a linha, como já mencionei anteriormente, que bamboleia e faz curvas ao sabor dos acontecimentos. Outro elemento presente é a onomatopeia, associada à ilustração, presente na obra de Sônia Junqueira.

Dessa forma, entendo que ilustração é diferente da imagem isolada. As cores desempenham aspectos objetivos e subjetivos no texto: tempo e clima; tensão, tranquilidade, rapidez, lentidão e humor. A ferramenta fundamental do ilustrador é a fantasia, pois desperta a capacidade imaginária do leitor: “é importante que a

ilustração do livro seja cheia de poesias, metáforas e fantasia [...] uma ilustração rica, associada a um texto também rico, estimula e alimenta a imaginação” (BLAZETO, 2008, p. 88). As cores permitem visualização, dramaticidade, vibração, espacialidade/ritmo/movimento, ambientação narrativa e clareza.

Em Junqueira, está presente o desenrolar da vida experimentado pela personagem: a maturidade feminina é alcançada. O banho em uma banheira todinha cheia de vinho sugere a maturidade reprodutiva, a cor vermelha sugere a menarca na vida da menina, bem como, o interesse por um companheiro. A metáfora da vida provoca efeitos e sentidos na leitura literária. A vaca é um animal emblemático, “de um modo geral, a vaca produtora de leite, é o símbolo da Terra nutriz” (CHEVALIER, GHEERBRANT, 1994, p. 927). Ela representa fertilidade e renovação, também evoca a ideia de mãe que acolhe e alimenta. Na Índia, é um animal sagrado e traz iluminação.

Observo que a produção de literatura com preocupação estética não acontece por acaso ou por pura inspiração, é antes de tudo um exercício com objetivo e técnica. Obedece ao que Todorov nomeia como “andaimes” para dar sustentação a estrutura análoga a um prédio, porém depois de construída a edificação os andaimes são retirados. “As obras existem sempre dentro em diálogo com um contexto, não apenas os meios devem se tornar o fim, nem a técnica deve nos fazer esquecer o objetivo do exercício” (TODOROV, 2010, p. 32). É preciso questionar e estabelecer relações entre literatura e vida, pois essa enriquece a existência humana enquanto o leitor descobre que ao compreendê-la, compreende melhor a si mesmo.

Um novo texto não nasce de uma inocente e virginal matéria prima, mas da ruína de outros discursos, da reciclagem do velho, do reconto, da metamorfose e atualização dos mitos pelo tempo, tempo esse entendido como transformação de espaço, e tais elementos estão presentes nas várias possibilidades de interpretação. (GREGORIN FILHO, 2011, p. 63).

A assertiva acima vem corroborar com a ideia de construção da obra literária, pois, o primor da escrita, bem como, da ilustração

da obra literária constrói o caminho interpretativo que o leitor seguirá. Psicologicamente, as cores influenciam o homem: estimulam ou tranquilizam ao serem transmitidas para o cérebro provocando reações. “A cor é o elemento visual com maior grau de sensualidade e emoção no processo visual”. (BIAZETO, 2008, p. 77). Os elementos visuais que compõem a ilustração podem ser: linha, superfície, volume e luz. Em *O sonho da vaca*, a linha colorida vai sendo construída e modificada em seu aspecto levando junto o leitor. É a ruína de outros discursos a constituir a experiência verbo-visual para ampliar as possibilidades de interpretação.

Sendo assim, é importante ressaltar as considerações de Jaqueline Held ao afirmar que “razão e imaginação não se constroem uma contra a outra, mas ao contrário, uma pela outra” (1980, p. 48). A imaginação criadora, que aparece ainda na infância, deve ser estimulada para que por toda vida o ser desenvolva sua capacidade imaginária e salvadora, como veremos a seguir.

“A literatura pode muito”, como salienta Todorov. Esse poder se faz intimamente no processo de interação que junta autor, obra e leitor. “Ela pode 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” (TODOROV, 2010, p. 76). O processo de compreender melhor o mundo, simbolicamente, é o caminhar para dentro de si para escancarar inseguranças, medos e prazeres que constituem individualmente cada pessoa/leitor.

A leitura literária está estreitamente ligada às relações sociais e aos sistemas de produção de seu povo, sem deixar de despertar a sensibilidade artística, pois a literatura é um direito não menos precioso que aqueles que atendem às necessidades físicas do homem. Em cada leitura uma construção individual, um percurso que, por meio da personagem, enredo e recursos linguísticos transforma o real.

A outra obra que apresento é *João teimoso* (2007) que conta a história de um menino que ganha de sua madrinha um brinquedo com esse nome, porém o nome João é grafado com inicial minúscula,

manterei a mesma grafia ao mencionar o brinquedo. A “madrinha tinha esperado dois anos pelo menino. Deu João teimoso pra ele logo que ele nasceu” (MACHADO, 2007 p. 6). João ia ensinando o mundo devagarinho e em silêncio para o menino de maneira fantástica o ser inanimado vai contribuindo para que o pequeno ser em formação olhe e veja o mundo.

O excepcional é presentificado na literatura. “O que é que vivifica o fantástico e vem lhe dar sua verdadeira densidade, senão a simples vida cotidiana, com seus problemas, sua comicidade, seus ridículos, sua mistura íntima de cuidados, de angústia, de pitoresco, de ternura?” (HELD, 1980, p. 28). É dessa forma que o menino vai aprendendo a sentir a vida na simplicidade cotidiana e nas descobertas que a tenra infância lhe apresenta.

A capa, em forte tom laranja, apresenta uma criança em seu triciclo acompanhada do brinquedo “João teimoso” ou “João bobo”, em sua cabeça um chapéu-barco amarelo com desenhos azuis. Tudo que acontece ao menino é dado a conhecer pela voz do narrador. Algo significativo para indagarmos: Seria mesmo João teimoso o companheiro de menino ou seria o menino companheiro de João teimoso? Eles são inseparáveis. O brinquedo ao qual a obra se refere é conhecido, também, por João bobo: aquele que faz rir. O adjetivo teimoso, por outro lado, é aquele que insiste diante de um objetivo a ser perseguido, mesmo enfrentando oposição. É o que contraria a ordem estabelecida. Penso que as duas ideias se fazem presentes na obra de Luiz Raul.

O pequeno teria um irmãozinho e a mãe disse que ele seria o padrinho: “Aí menino chorou de alegria [...] padrinho é troço de grande responsabilidade” (MACHADO, 2007, p. 16). Diante de um cenário todo azul, o menino-padrinho conhece seu irmãozinho e dá de presente para o afilhado a Joaninha teimosa: “afinal de contas Joaninha era a coisa mais linda do mundo” (MACHADO, 2007, p. 34). Ela ensinaria ao recém-nascido o porquê das coisas com silêncios falantes, pois foi assim que ele aprendeu com João.

O silêncio é bastante marcante em *João teimoso*, o menino desenvolve sua sensibilidade como leitor do mundo a partir do

silêncio, pois este é feito de “mil barulhinhos”. São os silêncios ampliando a palavra. A “ponte” de palavras presentes ou ausentes somadas às ilustrações tornam possível a leitura dos silêncios. No quarto episódio, se apresentam duas páginas em preto, porém na parte inferior direita da última lê-se a palavra “silêncio” em grandes letras brancas. O silêncio é a nudez da palavra, mas não a ausência de sentido. “A palavra não pronunciada se faz quase palpável aos personagens. Deserto interior ou outras terras a alcançar, são sinônimas da iluminação, concessão da palavra ao silêncio” (MACHADO, 2017, p. 120). São bocas que conhecem a palavra, porém a negligenciam para que possa reverberar ainda mais longe seu significado na descoberta da vida.

Ressalto, ainda, o texto ilustrativo, onde há uma explosão de cores fortes ou fracas para significar na obra, com predomínio da cor laranja. A cor pode ser utilizada “para construir uma imagem que transmita sua experiência de leitura e os sentimentos que lhe foram despertados pelo texto” (BIAZETO, 2008, p. 75). O uso das cores e das imagens trazem contribuições ao texto escrito e participam da criação literária ao despertar emoção e comunicar-se com o leitor por meio do fantástico presente na trama narrativa.

As cores podem ser: quentes, frias, complementares, saturadas, dessaturadas, primárias ou secundárias. A ilustração também segue direções espaciais, ou seja, a leitura pode ser da esquerda para a direita, em diagonal descendente, com focos de interesse em vários pontos, equilibrando maior e menor densidade de detalhes. A cor ou a forma, mesmo isoladas, chamam atenção, porém se somadas ampliam a abrangência da obra.

Ilustrar é despertar um questionamento, é instigar a curiosidade para desvendar os mistérios incrustados nas entrelinhas das palavras, na ambientação das formas e cores que acionam os sentidos do leitor, para que ele possa se sentir, em seu íntimo um coautor silencioso. (SZÉLIGA, 2008, p. 181).

A experiência de ler o texto ilustrativo começa antes da leitura do texto verbal e não mais abandona o leitor. Questionar e desvendar mistérios, como observamos na afirmação acima preenchem



sentidos buscados pelo leitor e permitem que silenciosamente o texto literário possa se constituir com suas inferências. Há na imagem a “expressão simbólica condensada da experiência humana e portadora de dois polos: o artístico, do ponto de vista de quem a produziu, e o estético, do ponto de vista do receptor”. (GREGORIN FILHO, 2011, p. 69). Assim, quando os dois polos se encontram tornam-se um só na construção simbólica daquilo que a literatura pode provocar. A literatura nasce no particular, no pequeno e penetra um mundo vasto que mostra a condição humana. Há um exercício pleno de liberdade e experiência estética em que o mundo/texto é ampliado pelo que diz e pelo que não diz, mas sugere e permite olhar para o outro e ver a si mesmo.

A outra obra que abordo, nessa reflexão sobre o que pode a literatura, é *A fábula da convivência* (2002) que narra a história de uma manada de porco-espinho que enfrentou uma era glacial na Terra, há milhões de ano. O frio foi dizimando animais e vegetais e, para não morrerem, os porcos-espinhos decidiram ficar bem juntinhos. “Mas, vida ingrata, os espinhos/ Feriam e magoavam./ Agora estavam quentinhos./ Porém seus corpos sangravam” (DANSA, 2002, p. 15). Na tentativa de se aquecer e lutar pela vida começaram a se ferir e não suportaram o sofrimento. Diante disso, se afastaram e muitos morreram pelo frio e pelos ferimentos que haviam sofrido pela intensa proximidade com seu semelhante, mas os que ficaram vivos aprenderam a respeitar os limites, de maneira que se aqueciam sem se ferir garantindo a sobrevivência durante o rigoroso inverno.

A narração é feita em forma de poema, são quadras que vão conduzindo o leitor e que tem seu significado ampliado por meio das ilustrações de Salmo Dansa. As ilustrações são jogos e brincadeiras: pipa, dado, bola, quebra cabeças, trilha, baralho, dominó, resta um, amarelinha, xadrez, dobradura e recorte e ciranda. Cada situação ganha referência de um jogo ou brincadeira, fica sugerido também que viver é um jogo, haverá apenas um ganhador ou uma equipe ganhadora. Cada jogo distancia os competidores que feridos e em silêncio elaboram novas estratégias. Assim, o silêncio torna-se:

Ausência de palavra precisa, situado entre aquilo que se vê e aquilo que se pretende, deflagra a inventividade humana na medida em que a inquietação produz seus efeitos; interrogar sobre si é o maior deles. [...] Como entender o momento singular sucessor da palavra? Num imbricamento sem fim, silêncio e fala rompem a fronteira entre linguagem e mundo, elaboram a disjunção das evidências habituais naquele que reflete (MACHADO, 2017, p. 155).

A viagem literária, exposta em *A fábula da convivência* (2002), seja individualmente ou de forma coletiva, como na comunidade de porco-espinho, é cercada do medo, surpresa e silêncios que se dissipam com a conquista do espaço necessário à vida tomado pela inventividade e inquietação humana. É o momento em que a linguagem se esvai para que, reflexivamente, se encontre uma saída.

Ressalto, nesse enfoque, o poder do fantástico para viver o “irreal”, pois, este “[...] seria o irreal no sentido estético daquilo que é apenas imaginável; o que não é visível aos olhos de todos, que não existe para todos, mas que é criado pela imaginação, pela fantasia de um espírito”. (HELD, 1980, p. 25). O fazer estético da literatura amplia a visão do leitor, traz visibilidade à escrita, pois ao ler preenche-a de fantasia e elabora as imagens criadas pelas palavras que se evidenciam no texto ilustrativo.

A obra faz parte da coleção *O pequeno filósofo* – que são obras inspiradas em grandes nomes da Filosofia. Schopenhauer, inspiração de *A fábula da convivência*, era pessimista, pois para ele nosso instinto de sobrevivência é cego, sabemos que o que nos aguarda é a morte, contudo, ainda assim, lutamos para sobreviver. De acordo com seu pensamento, cada vida é uma tragédia, independente do encaminhamento que tiver terminará em morte.

O mais marcante na obra de Leticia Dansa é o texto visual, o potencial ilustrativo do livro escrito em versos supera o texto verbal e se comunica com o leitor por meio das cores e da representação de jogos. A comunidade de porco-espinho, em busca de sobrevivência foi representada por jogos grupais, mas que mantinham a distância física necessária para sobrevivência do grupo. As cores, com predominância em preto e vermelho tocam sensivelmente o leitor em sua expressividade.

Destaco, então, que a ilustração não é “a imagem em si, mas a função que essa imagem exerce em sua relação com um determinado texto que a precedeu. Vista isoladamente, essa imagem será uma pintura, um desenho, uma gravura, mas não uma ilustração”. (VENEZA, 2008, p. 185). No texto ilustrativo são predominantes as cores preta, vermelha e branca muito significativas, pois o preto está associado a introspecção e ao mistério, algumas vezes pode significar luto ou rebeldia; branco – paz, calma, pureza; vermelho – poder, elegância, conquista. A sugestão que as cores podem despertar através da ilustração deve ser observada em consonância com o texto verbal.

Simbolicamente, o porco espinho é um animal “divinatório”. “Tem relação estreita com o reino dos espíritos e desempenha frequentemente um papel de herói civilizador” (CHEVALIER, GHEERBRANT, 1994, p. 734). Também, por seu intermédio, o cultivo de tomate por mulheres foi possível, isso teria alguma relação com gerar vidas. E, mais, em alguns lugares na África é considerado inventor do fogo. Essa representação simbólica associada à leitura interpretativa de *A fábula da convivência* metaforiza sagacidade para enfrentar e superar situações adversas.

## **O horizonte literário construído na leitura**

A literatura “[...] não é um veículo à parte da sociedade, também está carregada de valores ideológicos e de conflitos sociais”. (GREGORIN FILHO, 2011, p. 31). É assim que em *A fábula da convivência* (2002) a leitura ganha efeito e sentido no olhar cuidadoso do leitor transformado e coautor da narrativa. Essa mesma perspectiva, observo em *O sonho da vaca* (2007) e em *João teimoso* (2007), pois trazem o poder sensorial e estético da literatura para conversar com o receptor da obra e permitir que esse construa, também, os significados poéticos.

Poesia e fantástico têm em comum pertencer a essa esfera em que a própria palavra é entidade fantástica: a palavra aspira a uma representação total do real, ao mesmo tempo em que se solta do real, ao mesmo tempo em que instaura

a margem do outro lugar, do outro, do possível, do espelho, com sua entrada e saídas secretas (HELD, 1980, p. 204).

Na construção de significados encontra-se o poder de um caminho imaginário concedido pela literatura, do encontro com seres e lugares fantásticos enovelados pela poesia. Tudo isso só pode ser experimentado por aquele que se deixa conduzir pela arte literária, pois a palavra nela contida busca o real, mas se desprende dele, como salienta Jaqueline Held, na citação acima, e apresenta um lugar outro para novas construções.

Muitas vezes, o fazer artístico se estrutura por meio de um vazio: apenas o silêncio carregado de significados, ultrapassa o limite do conhecido ou pronunciável para ir além da representação. É o olhar do artista que filtra as informações e as devolve ao homem sem respostas para suas indagações, pois “o poeta é aquele que, pelo seu sacrifício, mantém em sua obra a questão aberta” (BLANCHOT, 1987, p. 248). Assim, encontram-se as obras literárias apresentadas, pois mantêm-se abertas, o que permite assinalar a importância do processo e não simplesmente a chegada. Assim, mais uma vez, o leitor protagoniza a construção da obra.

Se de um lado, tem-se a literatura, de outro, encontra-se a leitura que não é um ato inocente. O leitor chega a ela com suas normas e valores que a modificarão. “O horizonte no qual se inscreve a obra literária é a verdade comum do desvelamento ou, se preferirmos, o universo ampliado ao qual se chega por ocasião do encontro com um texto narrativo ou poético” (TODOROV, 2010, p. 82). Por isso, a leitura não tem uma direção única, pode avançar, parar ou retroceder conforme as experiências que são restituídas em cada encontro leitor-texto.

O mundo ficcional torna possível o encontro do leitor com um espaço semelhante ao seu. Em *A fábula da convivência*, o porco-espinho metaforiza cada indivíduo com sua personalidade que muitas vezes fere a si e ao outro, contudo, encontram uma forma de viver em comunidade que garante distanciamento e proteção na medida certa. É por meio do princípio da confiança que a verdade literária é aceita como algo indiscutível.

A personagem principal de *João teimoso*, o menino, fala da descoberta vital de cada ser. O menino “sem nome” universaliza o leitor em seu mundo afetivo particular e concede que em cada leitura haja uma construção individual. O real é desajustado no mundo imaginário para conversar ficticiamente com seu interlocutor. A linguagem e a narração projetam imagens do fazer literário onde somam-se o mundo escrito pelo autor e o mundo do leitor. A leitura é um encontro individual e íntimo com o texto, pois suscita a construção individual. Se juntam o mundo constituído no texto e o mundo constituído pelo interlocutor textual para uma intersecção entre universos distintos que completam o sentido da obra.

A competência do autor não é a mesma encontrada no leitor, isso permite que a riqueza interpretativa possa ser abrangente ou restrita independente do aval do autor. Em *O sonho da vaca* a linha vital que conduz o sonho identifica o leitor e seu viver como transformações ao longo da vida. Essa identificação é enriquecida pela onomatopeia, uma figura de palavra, que reproduz os sons e provoca interação com leitor. O fazer literário é trabalho e entrega do escritor, funda-se um espaço de vida por meio do enredo no qual as personagens habitam. A literatura enquanto arte e enquanto desenvolvimento estético é capaz de transformar e dar vida a públicos de qualquer idade.

A literatura proporciona discussões várias no que se refere ao espaço, tempo, criação estética e as múltiplas possibilidades interpretativas. Portanto, acredito ter apontado caminhos possíveis para a literatura como um direito do homem a instituir uma realidade outra, essa permeada pela imaginação constituída de poder. Destaco a construção espacial e temporal na elaboração das personagens que se torna parte de um contexto atemporal. O espaço apontado na obra pode considerar tanto a clausura quanto a abertura de novos horizontes para libertar por meio do fantástico literário.

A literatura é uma realidade, algo que consolida relações várias, na forma de “obra”. A literatura também é o processo segundo o qual a realidade se corporifica – processo da ficção, por meio do qual a indeterminação do imaginário ganha algum nível de determinação, processo pelo qual o horizonte

de relações possíveis converge para uma série específica de relações (BRANDÃO, 2013, p. 72. Grifo do autor).

Assim, o poeta cria o mundo ficcional em que o homem real é projetado. O enredo corporifica, nas obras estudadas, com a vaca que sonhava, o menino que aprendia com o João Teimoso e a vida representada por jogos realizados pelos porcos-espinhos a analogia da travessia vital. Os entes ficcionais são criados a partir da leitura social que o autor executa. Podemos observar que mesmo em uma sociedade em ruínas ou problemas existenciais de cada indivíduo, o fazer literário aponta para um caminho, não uma solução ou resposta. Ao abordar as inquietações humanas, a obra literária estabelece elo com seu leitor. Assim, a literatura se completa na complementação que o leitor exerce sobre ela e se firma negando a realidade, mas reconstituindo-a através do olhar atento do artista para ressignificar esse mesmo real. A realidade ficcional, muitas vezes, choca o leitor ao deformar a realidade em que o homem se encontra, isso permite que vida e ficção se confundam para desacomodar o leitor para fazê-lo protagonista de sua leitura e não meramente expectador. O percurso do fazer literário, de cada autor, traz o fantástico em suas tramas, capaz de despertar a criticidade no leitor.

## Referências

- BLAZETTO, Cristina. “As cores na ilustração do livro infantil e juvenil”. In: OLIVEIRA, Ieda de (org). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil*. São Paulo: DCL, 2008.
- BLANCHOT, Maurice. *O Espaço Literário*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- BRANDÃO, Luis Alberto. *Teorias do espaço literário*. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2013.
- CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Tradução Vera da Costa e Silva... [et al]. 8ª ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- CRUZ, Nelson. “Depoimentos”. In: OLIVEIRA, Ieda de (org). *O que é qualidade em*

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

*ilustração no livro in infantil e juvenil*. São Paulo: DCL, 2008.

DANSA, Leticia. *A fábula da convivência*. Projeto gráfico e ilustração: Salmo Dansa. São Paulo: FTD, 2002.

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

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. [tradução de Carlos Rizzi: direção da coleção de Fanny Abramovich]. São Paulo: Summus, 1980.

MACHADO, Luiz Raul. *João teimoso*. Ilustrações: Graça Lima. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

MACHADO, Madalena. *Triade poética na obra de Ricardo Dicke*. Curitiba: Appris, 2017.

PAZ, Otávio. “Verso e prosa”. In: \_\_\_\_\_. *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

SZÉLIGA, Márcia. “Depoimentos”. In: OLIVEIRA, Ieda de (org). *O que é qualidade em ilustração no livro in infantil e juvenil*. São Paulo: DCL, 2008.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VERNEZA, Maurício. “Depoimentos”. In: OLIVEIRA, Ieda de (org). *O que é qualidade em ilustração no livro in infantil e juvenil*. São Paulo: DCL, 2008.







## **LEITURA, LITERATURA E ENSINO**



# A CRIANÇA SURDA E A LITERATURA

JOSIANE SANTIAGO DE LIMA PEREIRA<sup>1</sup>

AROLDO JOSÉ ABREU PINTO<sup>2</sup>

## **Função ou funções da literatura surda: questão superada?**

Seria possível existir sociedade humana sem arte? Ao observar as culturas atuais de diferentes povos é possível responder que não. A negativa se mantém se pensarmos nas aulas de Pré-História, em que o homem antigo é narrado a partir de vestígios que sobreviveram ao tempo e à agressiva ocupação de territórios. Grande parte do que sabemos de sua rotina, crenças e alimentação vem das pinturas rupestres, que marcaram cavernas e paredões de pedra. E a arte,

---

<sup>1</sup> Doutoranda e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Professora de Língua Brasileira de Sinais no Instituto Federal do Mato Grosso – IFMT – *Campus* Campo Novo do Parecis – MT. <http://lattes.cnpq.br/9273275411128644>

<sup>2</sup> Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP (2004). Pós-doutor pela Universidade de São Paulo/USP (2012). Foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Estudos Literários da UNEMAT - Tangará da Serra (2013-2019). Professor do Departamento de Letras da UNEMAT - Campus de Tangará da Serra/MT. Coordenador do Projeto de Pesquisa Organização e Disponibilização do acervo de Ricardo Ramos (financiado pelo CNPq). Pesquisador da UNESP - Assis (Grupo Acadêmico Leitura e Literatura na Escola: Núcleo Regional de Pesquisa). Possui vários livros publicados e/ou organizados, além de diversos artigos publicados em livros e periódicos. Atua na área de Letras e Comunicação, com ênfase em Literatura Brasileira. Responsável pelo acervo do escritor Ricardo Ramos. <http://lattes.cnpq.br/2323427456490711>

neste caso, visual, presente há milhares de anos, vem nos livrar da absoluta ignorância sobre essa fase do passado humano.

Se a arte se desenvolve de modo perene ao longo da história humana, de certo cumpre alguma função essencial nas comunidades em que são produzidas. Ao afunilar as manifestações artísticas à literatura e pensarmos em sua função, Antonio Candido (2012, p. 82), sociólogo e crítico literário brasileiro, afirma que:

Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo, é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal [...].

A literatura é então apresentada como uma necessidade, não apenas como adereço ou mero ornamento de momentos específicos da vida. Tanto a fruição como a produção literária é algo inerente às práticas humanas e estão presentes em diversos momentos de interação, como também de solidão, pois pode ser produzida ou lida de forma individual ou em companhia de outras pessoas. Isso se dá também nas línguas de modalidade visual-motora, compartilhadas pelas comunidades surdas ao longo da história do homem, sendo que na contemporaneidade os registros tecnológicos têm potencializado a produção, divulgação e a apreciação do “sinal arte”.

Antonio Candido (2004, p. 176) apresenta três diferentes funções para a arte literária: “(1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente”.

A primeira função é de grande interesse para este trabalho, pois é ela que determina a literariedade da obra. Candido (2004) afirma que a maneira como é organizada a mensagem que faz com que o texto se torne ou não uma produção literária. Além disso,

afirma também que justamente por meio da palavra organizada, a literatura ajuda a organizar a mente, os sentimentos e a visão de mundo. Talvez o crítico ainda não tivesse conhecido nenhuma manifestação literária sinalizada, mas sabemos que quando ele se refere à palavra organizada, encontramos na Libras o seu correspondente, o sinal, que sendo ressignificado no contexto artístico gera os mesmos efeitos já mencionados.

Dessa forma, constituída por sinais artísticos, a literatura surda pode promover o que diz Todorov (2009, p. 24): “Mais densa e eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo”. Nesse sentido, faz-se importante que as obras literárias consumidas por fruidores de diferentes perfis sejam bem elaboradas, pois elas vão interferir de maneira efetiva na organização da sociedade em que estiverem inseridos.

Por isso, Candido (2012, p. 82) define “a literatura como força humanizadora, não como sistema de obras. Como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”. Daí está a ação dialética do texto literário, capaz de exprimir a sociedade e, ao agir sobre ela, torná-la diferente por causa do seu poder formador. Mas formar, de modo restrito, não é um objetivo literário, mas sim uma consequência da sua atuação sobre o homem, sendo surdo ou ouvinte. As duas últimas funções apresentadas por Candido mostram que a literatura gera sim uma espécie de conhecimento e difunde uma ideologia a partir de determinada visão de mundo, mas é preciso entendê-la de modo mais profundo, como é posto nas palavras abaixo:

Muito além de um meio pelo qual determinado escritor buscava tornar um leitor consciente de uma situação, há a primazia pela liberdade de representações das relações humanas. As imagens sugeridas não seriam meros instrumentos de conscientização histórico-social, mas o reconhecimento das nuances, das vivências objetivas e subjetivas do ser e estar em sociedade. (PINTO, 2014, p. 247)

Portanto, as nuances da vida humana encontram espaço fértil para se multiplicar em sentidos a partir da manifestação literária.

Por meio dos sinais que manifestam as experiências, o poeta surdo pode utilizar o sinal arte para representar com liberdade aquilo que deseja. O homem encontra nisso a expressão da vida porque “A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características” (TODOROV, 2009, p. 22). Por isso seu poder de atuação pode ser profundo, já que toma como matéria prima o cruzar de discursos que, facilmente, dialogam com a vida dos leitores que, a partir de suas experiências e visões de mundo, completam o sentido dos textos literários do seu modo, na liberdade das múltiplas interpretações. A própria literatura surda nasce dos encontros entre surdos em associações, bares, escolas e demais espaços de ajuntamento (MOURÃO, 2011), partindo de suas experiências e daqueles que os inspiram.

Assim, “a literatura parte de um real que pretende dizer, falha sempre ao dizê-lo, mas ao falhar diz outra coisa, desvenda um mundo mais real do que aquele que pretendia dizer”. (PERRONI-MOISÉS, 1990, p. 102). É essa característica que permite ao leitor suprir suas necessidades de ficção e fantasia, assim como preencher certas lacunas existenciais que, no caso da pessoa surda, está intimamente ligada à constituição de sua identidade visual, que se afasta do comportamento tido como padrão devido à maioria ser ouvinte.

Assim, se o leitor iniciar uma leitura buscando o deleite, a ficção atende o seu desejo, e se buscar encontrar algo da realidade, ela também estará lá, revelando o seu caos por meio da palavra, ou então, do sinal organizado.

Em narrativas longas e até mesmo nas curtas, bons textos têm a característica de serem “aglutinantes de uma realidade infinitamente mais vasta que a do seu mero argumento, e por isso influíram em nós com uma força que nos faria suspeitar da modéstia do seu conteúdo aparente, da brevidade do seu texto”. (CORTÁZAR, 2006, p. 155). O autor argentino continua dizendo que ela consiste em uma “fabulosa abertura do pequeno para o grande, do individual e circunscrito para a essência mesma da condição humana”. (CORTÁZAR, 2006, p. 155). Dessa forma, a

literatura surda pode partir de uma experiência particular de isolamento social e linguístico, por exemplo, e alcançar a universalidade por permitir que qualquer pessoa, surda ou ouvinte, mergulhe na história e caminhe junto aos personagens que encaram a desestabilidade do seu mundo.

Por causa dessa fertilidade, Candido (2012) considera a literatura uma das formas mais ricas de sistematização da fantasia. E isso se dá na mesma intensidade entre pessoas que realizam uma contação de histórias sem a necessidade do som, pois partindo da experiência visual, recorrem a textos escritos ou sinalizados e ali realizam sua fruição estética.

Calvino escreveu algumas lições para compartilhar com os estudantes de Harvard, seis valores fundamentais da literatura. No texto de abertura de sua fala afirmou que sua “confiança no futuro da literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com seus meios específicos pode nos dar” (CALVINO, 1990, p. 11). Assim, o italiano sabia que ela perduraria, pois, as necessidades humanas fundamentais, de pessoas surdas ou ouvintes, não desaparecem. A palavra e o sinal artísticos interferem na organização da visão do homem, agindo na recapitulação do seu passado, assim como na visão que desenvolverá do futuro:

A experiência da literatura logra libertá-lo das opressões dos dilemas de sua *práxis* de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativa da literatura distingue-se daquela da *práxis* histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura. (JAUSS, 1994, p. 52).

Assim, o que é transformado de maneira digamos, imediata, é o sujeito que frui, para que possa posteriormente influenciar na organização da sociedade. Nesse sentido Sutton-Spence entende que a poesia sinalizada “também empodera a população surda. O empoderamento pode ocorrer ou simplesmente por se usar a língua, ou pela mensagem por ela transmitida” (SUTTON-SPENCE, 2016, p. 327).

Esse delinear de uma nova perspectiva se dá no leitor mais experiente, mas também naqueles que estão em formação, interferindo no comportamento também da nova geração, especialmente no público a que estamos nos afunilando neste trabalho, a criança surda, inculcando nela o modo de agir na sociedade.

Em movimento de ajustes sutis e constantes, a literatura tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes, quanto, prevendo-os, dirige-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os; pode revertê-los, alterá-los. É, pois, por atuar na construção, difusão e a alteração de sensibilidades, de representações e do imaginário coletivo, que a literatura torna-se fator importante na imagem que socialmente circula, por exemplo, de criança e de jovem. (LAJOLO, 2011, p. 20-21)

É por isso que, muitas vezes, a literatura é tomada com função pedagógica, pois já que ela tem o poder de interferir na formação humana, pode servir para disseminar valores considerados adequados pelo poder dominante dentro e fora dos espaços educacionais. Mas não é essa a primícia de seus efeitos, pelo menos não deve ser essa a motivação para a produção ou leitura literária. Como consequência da fruição estética,

[...] a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente. (CANDIDO, 2012, p. 84)

Com tais palavras, evidencia-se que a literatura gera a partir da sua atuação sobre o leitor, um tipo de formação humana que o leva a aceitar e conviver com o próximo, sendo que a maneira como é escrita pode acabar por delinear um comportamento fechado e específico ou se abrir para a diversidade de escolhas e interpretações, deixando ao leitor a adesão ou não à proposta ideológica ali presente.



Porém, de modo geral, a literatura que não se preocupa em atingir finalidades específicas, oferecendo-se como arte e sintetizando em si a essência da condição humana, “não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2012, p. 85).

E eis a grande contribuição da literatura para o homem: humanizá-lo. Não de qualquer maneira, mas em sentido profundo, e essa ação se faz possível por meio da palavra esteticamente organizada, que atende à necessidade universal de ficção e fantasia. Candido entende a humanização como

[...] o 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. (CANDIDO, 2004, p. 180)

Desde o cultivo do humor, tão apreciado pelos brasileiros, ao refinamento do senso de beleza, a literatura opera em diferentes maneiras no leitor, e ainda “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, 2004, p. 180). Nesse sentido, a pessoa ouvinte que mergulha na literatura surda pode compreender a essência da condição surda, provavelmente de modo mais profundo do que uma leitura acadêmica poderia oferecer.

Isso faz lembrar também as palavras de Calvino, que considera “a literatura como função existencial, a busca da leveza como reação ao peso do viver” (CALVINO, 1990, p. 39). Mas se ela é tão fundamental, podendo funcionar como bálsamo para a alma ou até mesmo como fonte de conhecimento, deveria ser acessível a todas as pessoas. Ao falar sobre o evento *Craques da Libras*, Sutton-Spense disse que ali havia pessoas surdas e ouvintes adentrando um universo fruidor tecido em língua de sinais, “já que nem só de pão vive o homem, mas também de arte e enriquecimento cultural”

(SUTTON-SPENCE *et.al.*, 2016, p. 80). Em defesa a essa ideia, Candido discorre sobre o direito à literatura, e a partir de suas contribuições e de outros críticos, seguem algumas reflexões.

## **O direito à literatura surda!**

A literatura é vista por Antonio Candido como uma necessidade universal do homem, assim, constitui-se em um direito inalienável, tanto quanto a alimentação e a moradia. Essas ideias foram apresentadas em um ensaio intitulado *O direito à literatura*, em que considerou ser literatura “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma 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, 2004, p. 174). É por isso que podemos deduzir que a literatura surda já era praticada em tempos de outrora por meio de uma cultura visual, mesmo não havendo registros disso, pois ela é facilmente reconhecida como elemento essencial à natureza humana, visto que nas mais diversificadas organizações sociais diferentes gêneros literários estão presentes.

Candido (2004, p. 174) confirma esse entendimento ao afirmar que “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 contato com alguma espécie de fabulação”. Dessa maneira, tanto o surdo oralizado quanto aquele se comunica apenas por meios visuais, promoverá momentos de fabulação, sendo que no caso daqueles que constituem o povo surdo, o produto dessa fabulação poderá percorrer gerações por meio da sinalidade. Assim como certos contos clássicos atravessaram séculos, há narrativas de surdos adaptadas em cada tempo e espaço que também têm sido difundidas por gerações.

Dessa forma, entende-se que ao lado das necessidades elementares está a prática de ficcionar, de fabular. Se essa satisfação

é alcançada por crianças e adultos, instruídos e analfabetos e entre outros pares que se diferenciam, poderíamos acrescentar que se dá também no surdo e no ouvinte. Essa oposição binária se repete nas relações sociais e na garantia ou supressão de direitos, “pois pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 2004, p. 172).

E nessa relação do eu com um outro, há a disputa de forças, embora Karnopp (2006) entenda que a literatura surda não se coloca em oposição à literatura do ouvinte, mas sim como um interstício, de modo que não haja um binarismo absoluto. Mas Skliar (2015) expõe que há um problema de representações para aqueles que tomam sua própria cultura como modelar, como única possibilidade de referência. “Nesse plano, a cultura surda seria um desvio, uma anomalia, o espaço limitado onde se produzem atividades irrelevantes” (SKLIAR, 2015, p. 29). Nessa visão, a literatura surda seria algo desnecessário e indigno de ser manifesta, o que fere diretamente os direitos humanos.

Nesse sentido, seguindo as ideias de Candido, se concordamos que se nós adultos temos direito a sermos respeitados, a criança também tem. Se temos direito a conhecer o conteúdo das obras machadianas, o analfabeto também o possui. Se temos direito a ter literatura universal traduzida em língua portuguesa com as devidas adequações à grafia do português brasileiro, o que podemos pensar da pessoa surda? Precisamos a princípio lembrar que sua língua materna será visual, terá no sinal, e não na palavra, a sua principal forma de significação (QUADROS, 1997; STROBEL, 2018).

Ter acesso à literatura e a outros bens incompressíveis configura-se como uma necessidade, não apenas dos mais abastados, pois é “indispensável fazer sentir desde a infância que os pobres e desvalidos têm direito aos bens materiais (e que portanto não se trata de exercer caridade), assim como as minorias têm direito à igualdade de tratamento” (CANDIDO, 2004, p. 173). A citação do crítico evidencia que ele se posicionava a frente do seu tempo, pois no período de escrita do trecho citado<sup>3</sup> o discurso vigente de inclusão

social, educacional, tecnológica etc. ainda não havia se consolidado. Mesmo assim ele evoca o direito das minorias. Se escrevesse em tempos atuais, o sociólogo daria uso também ao termo equidade, pois hoje entendemos que os diferentes devem ser tratados de forma diferente para que tenham igualdade de acesso. Ainda assim percebemos a preocupação de Candido em ver as minorias satisfeitas em suas necessidades. “Ora, o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos” (CANDIDO, 2004, p. 172).

Em relação à criança surda, Ronice Quadros, pesquisadora da língua de sinais e da educação de surdos, considera que “a criança surda irá integrar-se satisfatoriamente à comunidade ouvinte somente se tiver uma identificação bastante sólida com o seu grupo; caso contrário, ela terá dificuldade tanto numa comunidade como na outra”. (QUADROS, 1997, p. 28). Essa identificação se dá de diferentes maneiras, e certamente a literatura pode contribuir nesse processo, evidenciando o direito que a menina e o menino surdo têm de experienciar algo novo que se mostra a partir e para além da sua realidade.

A educação formal, hoje vista em nossa sociedade como direito de todos, tem sido alcançada por um número cada vez maior de pessoas. Especialmente nela deposita-se a esperança de um futuro seguro à criança, que estará preparada para se inserir nas diversas relações humanas, incluindo os processos de produção econômica, dominando os conhecimentos básicos para aprimorar e especializar em alguma área do saber. Dentro desse processo educacional, a literatura encontra espaço, sendo que a ela pode ser dado um uso emancipador ou pedagógico. Mas, enfim, é certo que, sem a escola, muitos indivíduos jamais teriam acesso a leituras consagradas pelo cânone, e até mesmo outras publicadas com fins comerciais. Sem a escola, a leitura ainda aconteceria, mas em menor escala.

Dentro dos Estudos Surdos, a escola é vista como local privilegiado para a formação identitária da criança surda, de modo que ela possa perceber no adulto surdo uma possibilidade de referência, de como lidar com o mundo por meio da experiência

visual. Nesse sentido, Karnopp (2006, p. 101) diz que nos últimos anos a literatura surda “tem sido foco de pesquisas na área da educação justamente por sua inserção e disseminação nas escolas, entre professores e alunos, tanto como material de instrução como de lazer”. Assim, tem-se percebido a grande importância dessa literatura principalmente como função pedagógica, mas as contribuições que a arte literária pode dar ao ser humano podem ultrapassar o pragmatismo desejado pelo professor.

A leitura das obras, direito de cada estudante, trabalhador ou aposentado, resulta em diferentes efeitos, muitos já citados. Marcia Abreu (1999) acrescenta ainda outros, como a capacidade de perceber a sociedade no que tange às injustiças sociais, assim como a percepção da situação do próprio leitor, o que pode gerar um comportamento insubmisso:

A leitura (e o acesso à instrução escolar) faria perceber as desigualdades sociais, gerando descontentamento e insubordinações. Uma vez que os pobres deveriam permanecer pobres, seria melhor que não alimentassem ideias que os fizesse desejar alterar seu estado. A vontade de manter a ordem estabelecida, silenciando desejos de transformação, esteve na base de muitos atos de perseguição de livros e autores bem como de interdição de leituras. (ABREU, 1999, p. 13-14)

A educação formal tem como característica reproduzir os valores do poder dominante de seu tempo, mas isso pode ser abalado com a abertura a uma nova visão, o que é possível ocorrer com a inserção de uma leitura de uma obra literária. “A leitura não é prática neutra. Ela é campo de disputa, é espaço de poder” (ABREU, 1999, p. 16). O questionamento da ordem e a denúncia das desigualdades não consiste no objetivo primário de uma obra literária, mas quando o indivíduo tem direito a participar da leitura que humaniza em sentido profundo, que afina os sentimentos de boa disposição para com o próximo, esse processo certamente abre sua visão para perceber as injustiças naturalizadas, praticadas cotidianamente. O questionamento da ordem estabelecida será o efeito de um processo de humanização, ao qual todos têm direito.

Em relação a isso, no caso da pessoa surda, urge a necessidade de escancarar as práticas ouvintistas de opressão sobre um povo visual que está inserido junto a um povo oralista, que “desconhece os processos e os produtos que determinados grupos de surdos geram em relação ao teatro, ao brinquedo, à poesia visual e à língua de sinais em geral, à tecnologia, etc.” (SKLIAR, 2015, p. 29).

Por isso é necessário pensar nas particularidades de cada indivíduo para que todos tenham acesso a esse direito universal. O princípio da empatia se manifesta nas palavras de Todorov:

Pensar e sentir adotando o ponto de vista dos outros, pessoas reais ou personagens literárias, é o único meio de tender à universalidade que nos permite cumprir nossa vocação. É por isso que devemos encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde *Os Mosqueteiros* até *Harry Potter*: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tonar mais complexas e anuancadas. (TODOROV, 2009, p. 82)

Embora haja quem não concorde com a visão de que leituras consideradas medianas também contribuam no processo de formação, Antonio Candido (2012) entende que elas são necessárias para a consolidação de um sistema literário, e Todorov (2009) defende que elas participam do processo de formação do leitor, peça fundamental para que o sistema funcione. O teórico búlgaro prevê que, com o amadurecimento das leituras e do leitor, este será capaz de formular novas representações das relações humanas por influência da palavra organizada, de maneira mais vasta e profunda que o modo como a concebe na realidade cotidiana, que, por fim, poderá ser reorganizada de modo diferente. E é assim que a pessoa surda vai poder ampliar seus modos de perceber o mundo e contribuir na consolidação da literatura surda.

Se a criança surda tem o seu direito à fabulação atendido, mesmo que sejam com obras que se não estejam na lista do que é considerado alta literatura, ela terá, posteriormente, maior chance de ampliar

sua prática leitora e alcançar outras obras, além de poder ela mesma contribuir com suas mãos literárias, expressão utilizada por Mourão (2011) para se referir à prática de produzir literatura por meio de sinais. Assim, tanto pode aumentar a quantidade de autores surdos e das obras, como também aprimorar o valor estético do gênero literatura surda.

Ainda considerando a fruição literária como um direito, Antonio Candido (2004) defende que as sociedades que se querem igualitárias buscam tornar acessíveis os mais variados bens culturais, como a arte erudita, de modo que aquele desfavorecido escolar ou socialmente, tenha acesso ao que tem o instruído. E acrescentamos ainda que “Nas sociedades que mantêm a desigualdade como norma, e é o caso da nossa, podem ocorrer movimentos e medidas, de caráter público ou privado, para diminuir o abismo entre os níveis e fazer chegar ao povo os produtos eruditos” (CANDIDO, 2004, p. 188).

Em relação à fruição literária da pessoa surda, a privação à arte erudita se dá por diferentes motivos, podendo envolver três situações, sendo elas sociais, educacionais e linguísticas: imagine-se que grande parte da população surda pertença às classes sociais menos abastadas e, comumente, com menor acesso à literatura; a educação formal do surdo brasileiro ainda é um desafio, pois a falta de estímulos precoces e o uso de metodologias inadequadas de ensino prejudicam fortemente o desenvolvimento escolar do aluno surdo, dificultando o aprendizado da escrita da língua do dominante ouvinte e; a língua de ampla comunicação do indivíduo surdo é a Libras, e ainda há pouco material traduzido ou produzido em Libras. “E aí a experiência mostra que o principal obstáculo pode ser a falta de oportunidade, não a incapacidade” (CANDIDO, 2004, p. 188).

Assim, para que todas as pessoas possam exercer o direito à literatura, é preciso que existam obras acessíveis, tanto no que diz respeito à língua, mas também na questão da disponibilização delas. A tradução de obras do cânone universal para a língua portuguesa já é bastante ampla, mas muitos ainda não têm meios para acessá-las. Já a tradução de obras nacionais e de outros países para a Libras,

ainda é incipiente. Nesse contexto, lembramos do esforço da editora Arara Azul em traduzir alguns textos clássicos que tornam acessíveis as aventuras da menina Alice, do boneco Pinóquio, de um príncipezinho que viaja por diferentes planetas, alguns contos de Machado de Assis, dentre outras obras. Assim, além da cultura popular, a pessoa surda poderia apreciar também obras literárias que normalmente não circulam na rotina cotidiana. Em estado crescente estão também as criações e adaptações em língua de sinais, mas ainda carece que tais materiais estejam presentes em bibliotecas públicas, em eventos culturais e em outros espaços de fruição estética. Retomando as palavras de Candido (2004), em um país em que a desigualdade é uma norma, ainda há muito para se conquistar no que se refere à literatura voltada à pessoa surda.

Por isso acreditamos ser relevante refletir sobre o direito à literatura, de modo a evidenciar que a literatura surda desempenha sua função na vida do sujeito surdo, sendo que esta ainda tem muito a se desenvolver, a fim de que a pessoa surda possa ter acesso a diferentes títulos em Libras, em escrita da língua de sinais ou em português escrito, a ponto de suprir sua necessidade de fabulação e poder tomar para si as palavras de Todorov (2009, p. 23): “Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver”.

## **Reflexões Finais**

Ao compreender que a literatura surda cumpre com diferentes funções na vida da criança surda, sendo que essa tem o direito à fabulação em língua, linguagem e conteúdo que lhe seja acessível e com que possa se identificar, ampliando assim a sua experiência e sensibilidade de mundo, percebemos que ainda temos muito a agir em favor da efetivação das práticas leitoras e da garantia desse direito.

A produção de livros físicos e virtuais voltados à criança surda tem crescido a cada dia, mas ainda estão fortemente ligadas às práticas pedagógicas e dependentes dos interesses mercadológicos,



o que interfere na livre fruição literária, na liberdade de produção temática e na composição estética de algumas obras. Ainda assim, a produção literária voltada a crianças surdas já constitui o começo de uma virada quanto ao monopólio ouvintista do universo literário, antes restrito à língua oral dominante, mas que agora já se abre à modalidade linguística visual-motora.

Com acesso a obras traduzidas para Libras ou originalmente criadas nessa língua, a criança surda amplia suas possibilidades de viver a força humanizadora da literatura, que vai interferir na constituição da própria identidade surda e da forma de se relacionar com o mundo ao seu redor. Em obras escritas em português que tematizem as vivências surdas, abre-se também a oportunidade de leitores ouvintes adentrarem às narrativas e experiências antes desconhecidas, fazendo com que sua forma de enxergar a pessoa surda se dê de modo mais amplo, profundo e empático, confirmando neles o processo de humanização que Candido nos apresenta.

Encontrar a experiência surda na literatura é encontrar a experiência humana, portanto, ela deve receber os olhares de reconhecimento e legitimação também por parte daqueles que não convivem com a surdez. As produções surdas ainda não são encontradas em meio ao cânone, que a cada dia tem se flexibilizado para abarcar obras antes marginalizadas, mas que já tiveram o reconhecimento de sua força expressiva e humanizadora. A literatura surda trilha o princípio de sua história e ainda terá amplas oportunidades de contribuir na sistematização da fantasia de surdos e ouvintes, de modo que, paulatinamente, ganhe visibilidade nesse campo de poder em que consiste a produção, legitimação e acessibilidade literária.

## Referências

ABREU, Marcia (org). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Tradução de Ivo Cardoso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

*Tramas literárias: efeitos e sentidos*

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 4.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*, Campinas, SP, dez. 2012. ISSN 2316-5758. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992/3701>>. Acesso em: 11 jul. 2019. doi:<https://doi.org/10.20396/remate.v0i0.8635992>.

CORTÁZAR, Júlio. Alguns aspectos do conto. In: CORTÁZAR, Julio. *Valisé de cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 147-163.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. vol. 36. São Paulo: Ática, 1994.

KARNOPP, Lodenir. Literatura Surda. In: Literatura, Letramento e Práticas Educacionais – Grupo de Estudos Surdos e Educação. *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, v. 7, n. 2, p. 98 – 109, jun. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/795>>. Acesso em: 11 out. 2017

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da literatura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2011.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. *Literatura Surda: produções culturais dos surdos em Língua de Sinais*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/32311>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

PERRONI-MOISÉS, Leyla. *Flores da escrivainha: Ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PINTO, Aroldo José Abreu. O conto para jovens de Ricardo Ramos: uma opção estética. *Via Atlântica*, São Paulo, n. 26, p. 245-255, nov. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/82447/105441>>. Acesso em: 11 oct. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/va.v0i26.82447>.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SKLIAR, Carlos. Os estudos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Ed. 7. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 7-32.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

SUTTON-SPENCE, Rachel. *et al.* Os Craques da Libras: a importância de um festival de folclore sinalizado. *Revista Sinalizar*, v.1, n.1, p. 78-92, jan./jun 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/35847>>.

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

Acesso em: 25 fev. 2020.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

## **Nota**

<sup>3</sup> O texto “A literatura e a formação do homem” foi lido em uma conferência pronunciada na XXIV Reunião Anual da SBPC em São Paulo em 1972.



## A POESIA INFANTIL EM MATO GROSSO: ENTRE CRIANÇAS E BICHOS<sup>1</sup>

**ROSANA RODRIGUES DA SILVA<sup>2</sup>**

Neste capítulo propomos apresentar um panorama da poesia infantil contemporânea produzida em Mato Grosso, compreendendo-a pela perspectiva do polissistema literário, ou seja, considerando-a inserida em um contexto, como parte de um sistema maior com o qual compartilha um repertório temático de bichos que caracteriza o gênero e descortina as relações de contiguidade com outros sistemas culturais e literários.

De acordo com a teoria do polissistema, refletida pelo crítico israelense Even-Zohar (2013), a dinâmica da literatura não se constitui unicamente de obras e autores, mas das relações de diversas “instituições sociais” que abrangem o trabalho de editoras, críticos, grupos literários, agências governamentais de fomento à cultura e à educação, centros educacionais, mídia, associações, etc. Todas essas instituições, que não podem ser resumidas em mercado editorial, contribuem para a dinâmica que movimenta o sistema cultural, com suas regras e seus desafios para quebrá-las.

---

<sup>2</sup> Professora na UNEMAT, Campus de Sinop-MT. Doutora em Letras pela UNESP, Campus de São José do Rio Preto. Integra o grupo de pesquisa em estudos literários GECOLIT e o grupo Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, da ANPOLL. E-mail: rosana.silva@unemat.br

Por essa linha de pensamento, estudar literatura não se limita ao estudo de obras, pensadas como bem cultural, ainda que essas sejam a manifestação mais concreta e evidente da literatura. O estudo literário considera a obra, sobretudo, como instrumento de cultura, como ferramentas que organizam a vida individual e social e que exigem um olhar crítico sobre as relações entre escritores e produtores que atuam no sistema.

Do mesmo modo, o estudo da teoria e crítica literária não pode se restringir ao estudo canônico, tendo como parâmetro obras primas da cultura eurocêntrica, que incorporam o conceito de “clássicos”. Isso porque as obras fora do cânone, obras de autores “desconhecidos” no meio acadêmico dos grandes centros, participam da dinâmica do polissistema; não apenas atuam no cenário da cultura local, mas também se interrelacionam com as demais culturas. Ainda que limitadas ao conhecimento do meio acadêmico, sendo lidas e analisadas por professores e alunos de pós-graduação, essas obras integram um sistema que se relaciona com outros, quer seja para dialogar e endossar valores e regras do repertório; quer seja para superá-los e responder dialeticamente à dinâmica imposta.

Even-Zohar argumenta que:

[...] os repertórios canonizados de um sistema qualquer se tornariam estanques muito provavelmente passado certo tempo, se não fosse pela competência dos rivais não canonizados que ameaçam frequentemente substituí-los (2013, p. 08).

O sistema evolui desses confrontos, dessa relação dialética. Desse modo, o crítico conclui que o cânone não é cânone por si só, de modo estanque e isolado; mas sim em uma interrelação com o não-canonizado. O estudo sistêmico da literatura rompe com a visão hierárquica da tradição canônica, uma vez que exige uma postura questionadora que não se limita ao texto, na análise intrínseca da obra, mas busca questionar como determinado autor influenciou e foi influenciado no sistema; de qual repertório se apropriou, a qual ou quais vertentes buscou se filiar. No estudo da poesia infantil produzida em Mato Grosso, essas questões devem se referir ao modo

como os autores e suas produções se relacionam com os demais sistemas, como compartilham de um repertório comum.

O repertório literário infantil regulamenta o que escritores, ilustradores, *designers* gráficos e editores necessitam produzir para conquistar e agradar ao público de leitores, que não são apenas crianças. O conhecimento compartilhado e o repertório orientam os produtores dessa literatura para criação de obras com características que professores, educadores e pais esperam do texto infantil.

Si, por otra parte, se considera que las manifestaciones de la literatura existen a varios niveles, el “repertorio literario” puede concebirse como um agregado de repertorios específicos para cada uno de esos varios niveles. Un “repertorio”, por tanto, puede ser el conocimiento compartido necesario tanto para producir (y entender) un “texto”, como para producir (y entender) varios otros productos del sistema literario. Puede haber um repertorio para ser “escritor”, otro para ser “lector” e incluso otro para “comportarse como se esperaría en un agente literario”, y así en adelante. Todos éstos deben ser claramente reconocidos como “repertórios literarios” (EVEN-ZOHAR, s.d, p. 37).

Compreendido, portanto, como um conjunto de características que pode atender a vários níveis, o repertório literário, compartilhado pelos produtores do poema destinado a crianças, detém-se no lúdico, no jogo, na presença da rima e repetições sonoras (aliterações e assonâncias), com trava-línguas, em composição de quadrinhas, *haicais*, com temáticas variadas, que vão do cotidiano à fuga pela fantasia, e com personagens que incorporam a infância, representada por crianças e bichos.

Esse repertório, que atua como um acordo entre produtores, deve despertar não só o interesse do pequeno leitor, mas também de um público adulto, primeiro receptor, os responsáveis iniciais pela seleção, análise, aprovação e recomendação da obra para criança.

Compreender a literatura infantil pelo viés da noção sistêmica permite uma abordagem da obra literária, não limitada ao texto, como um bem simbólico, mas pensada valorizada em diferentes instâncias. As obras são entendidas como produtos que resultam da

ação de produtores (escritores, ilustradores, editores, *designer* gráfico, etc), moldadas por um repertório, legitimado por instituições.

O pesquisador Rildo Cosson (2016) tem se valido da teoria do polissistema para refletir sobre as práticas de letramento literário e a literatura infantil. Segundo o autor,

Tendo como base a teoria do polissistema de Even-Zohar (2010), podemos ler a literatura infantil como um sistema dentro do polissistema literário e não apenas um adjetivo que recobre um gênero, uma segmentação etária ou uma classificação mercadológica, ainda que esses elementos estejam presentes na constituição do sistema literário infantil. Dentro do polissistema literário, a literatura infantil, quer por ter uma demarcação mais recente, quando comparada com outros sistemas literários, quer por manter histórica ligação com a escola, não ocupa uma posição central. Mas conseguiu estabelecer uma identidade de repertório que se fortalece progressivamente com as demandas de formação do leitor feitas pelas instituições e pelos mecanismos de mercado (2016, p. 52).

Cosson propõe o estudo da literatura infantil como um sistema cultural em movimento que articula a escola, a escrita, o livro e a formação do leitor, como elementos estruturadores que se relacionam com a educação (2016, p. 55). Para tanto, toma a literatura como linguagem que extrapola os livros, articulando-se em outros meios e sistemas culturais. Nesse contexto, o ensino da literatura na escola, “ainda que não possa esquecer a longa tradição que a identifica com a escrita e com o livro como seu veículo preferencial” (COSSON, 2016, p. 66- 64), estende-se para novos diálogos, envolvendo outras artes, propagandas e *performances*, vídeos e mídias, para além do livro impresso.

Por essa perspectiva teórica de análise, são observados os papéis de instâncias, normalmente negligenciadas no estudo de obras, como as livrarias, as editoras, as escolas, as premiações, as leis de incentivo à cultura que fomentam e possibilitam publicações. O crítico literário, nesse contexto, também participa da construção da obra, tornando-se um elemento importante como agente produtor.

O trabalho da crítica, que busca dar conta da literatura infantil como um todo, demonstra o esforço do “trabalho de Atlas”, assim definido pelo pesquisador João Luiz Ceccantini, ao tratar das



perspectivas de pesquisa em literatura infantojuvenil. Para vencer o acelerado ritmo de publicações na contemporaneidade, a pesquisa crítica necessita descortinar tendências estéticas e ideológicas que se apontam em diferentes momentos e sistemas literários. Nesse sentido, este trabalho objetiva somar-se “à cartografia atrelada à especificidade do gênero e às representações da infância construída pelos autores” em diferentes contextos (2004, p. 33).

O número crescente de publicações de literatura infantil em editoras de Mato Grosso revela o interesse por um campo fértil e desafia a superar dificuldades em relação à divulgação, à distribuição e à valorização e inclusão dessa literatura no meio acadêmico nacional.

Encontramos as primeiras obras para um público infantil em Mato Grosso na década de 80, quando já estava estabelecida no mercado editorial de Rio e São Paulo, e quando a literatura destinada ao público adulto no Estado já era cultivada no ambiente da cultura universitária e individualizada, o que descortina mais uma vez a pouca importância atribuída ao gênero.

Somente a partir da Lei de Incentivo à Cultura (Lei Hermes de Abreu nº. 6702/95 e Decreto 963/95), foi possível notar o investimento de empresas em projetos culturais, o interesse de editoras locais e o incentivo de novos produtores interessados no público infantil.

Observada como parte de um polissistema, essa literatura apresenta correlação com seguimentos das vertentes do verismo e da fantasia, explicitadas por Zilberman, (2003), demarcando uma literatura que se inicia com o engajamento ecológico e social, caracterizado por forte didatismo, e que foi cedendo espaço à fantasia, na contemporaneidade, ao cenário do maravilhoso, e ao lúdico, mais propriamente representado no animismo da paisagem e de bichos.

Conforme verifica a pesquisadora Ângela Sousa, em trabalho de mestrado, a primeira obra da literatura infantil mato-grossense (*Uma aventura em Mato Grosso*, de Dunga Rodrigues), publicada em 1987, “traz um engajamento político, ecológico, dialogando com muitas obras produzidas no Brasil nessa época” (2009, p. 56).

A valorização da fauna e da flora, a preocupação com a natureza, a curiosidade e aventuras de personagens, que interagem com bichos, são temas do repertório literário mato-grossense, compondo o campo simbólico dessa literatura e implicando conceitos como tradição e identidade. Contudo, esse campo não pode ser considerado temas exclusivos, pois compõe o repertório das obras para infância, publicadas em todo o país.

Regina Zilberman e Marisa Lajolo, ao discorrerem sobre a vida rural, o folclore, a fantasia e o motivo da viagem na literatura infantil brasileira do início do século XX, concluem que a temática do espaço rural “ou a ampliação para ambientes mais primitivos, dominados pela vida selvagem e animal” orientam essas narrativas, fixando também elenco de personagens crianças que transitam de um livro a outro (2007, p. 79).

Na mesma linha, no que concerne ao repertório das primeiras produções literárias para o público adulto no Estado, os autores também deste início do século XX buscaram valorizar a paisagem nativa e ressaltar as grandezas da região, configurando temas por meio de uma estética parnasiana e romântica, considerada já ultrapassada para os padrões estéticos do momento, o que levou a pesquisadora Hilda Dutra Magalhães a chamar este momento inicial da história literária mato-grossense de Romantismo temporão (2001, p. 111).

A partir do século XX, a literatura produzida em Mato Grosso organiza-se como um sistema literário graças ao papel atuante de Dom Aquino Correa e José de Mesquita que definiram como deveria ser pautada essa literatura: exaltação da terra, das belezas naturais, de Deus, religiosidade, folclore, valorização do bandeirante, desbravador.

A pesquisa de Eduardo Mahon revela que essas opções estéticas foram deliberadamente adotadas como opção narrativa para expressar atração à ocupação de regiões consideradas vazios demográficos (MAHON, 2021, p. 16). Os elementos particularizantes que, se na literatura para adultos implicou propagandas do Estado, na literatura infantil dá continuidade à

valorização regional, ao mesmo tempo em que se alia ao seguimento de uma literatura pragmática e pedagógica.

A tese de doutorado da pesquisadora Renata Rolon (2014, p. 243) ratifica essa condição ao assinalar que as primeiras narrativas destinadas ao público infantil no Estado buscaram estabelecer uma fisionomia literária à produção para crianças, em conformidade com obras engajadas que surgiram no restante do país; trouxeram a representação do passado como espécie ideal, porém, deixando entrever o caráter utilitário em detrimento do estético. Contudo, essas narrativas fixaram particularidades, trazendo a terra, a natureza como elementos característicos, em consonância e diálogo com o início da produção no país, como podemos verificar em obras de autores comumente citados, Júlia Lopes de Almeida, nas obras **Contos infantis** (1886) e **Histórias da nossa terra** (1904), e Olavo Bilac e Coelho Neto, nos livros **Contos pátrios** (1904) e **Através do Brasil** (1910).

Os poemas de Bilac, exemplares desse modelo, denotam o compromisso do autor com o projeto ideológico, que via no texto infantil e na escola aliados imprescindíveis para a formação do cidadão brasileiro (ZILBERMAN; LAJOLO, 1988, p. 32). Já na poesia infantil deste período, é possível reconhecer no repertório comum o animismo que orienta a produção de uma literatura empenhada na formação da criança leitora.

De acordo com a pesquisa de Augusto Rodrigues da Silva Junior<sup>3</sup>, Bilac foi o poeta que iniciou este diálogo de bichos e infância na literatura infantil brasileira, ao propor o projeto de uma “poesia educativa e cívica”. Contudo,

Se a representação de animais é longeva na história da humanidade; na poesia brasileira, ela ganha certas peculiaridades. Manuel Bandeira, de modo geral, *A arca de Noé*, de Vinícius de Moraes (1986), e *Rimas da Floresta*, de José Santos (2007) empenham-se na consolidação de uma tradição. A vontade de redescobrir a infância, a aproximação do ecoliterário e o desejo de manter-se nesse universo menor, de palavra e imagem, se assemelham. Historicamente, algumas transformações nas intenções do olhar do escritor variam. Porém, nessa variante, a imagem do bicho sempre permitiu e permite jogo, riso, alegria de ser criança e alegria de aproximar o que é natural do que é humano (2010, p. 56)

Esta tradição que aproxima literatura e ecologia, o ecoliterário, denominado pelo autor acima, formou-se na intenção de recriar laços com o mundo da fantasia, dar vazão ao sonho, ao animismo e personificação de paisagens e bichos, tornando crianças e animais protagonistas das narrativas e figuras imprescindíveis na poesia.

O rompimento com uma literatura pedagogizante coincide com publicações de obras que tendem a dar voz ao ser criança. Luís Camargo atenta para o rompimento com o paradigma moral e cívico na evolução da poesia infantil, a partir da obra de Sidônio Muralha (1920-1982), com a publicação do livro **A televisão da bicharada** (1962), fundando na literatura brasileira o paradigma estético que privilegia o trabalho com a linguagem, do qual são exemplares as obras para crianças de Cecília Meireles e de Vinícius de Moraes.

Na poesia contemporânea, o estético cedeu espaço ao paradigma lúdico que, conforme mostra Luís Camargo (2000), sintetiza os versos de José Paulo Paes, em que “Poesia/é brincar com palavras”; também considerado por Maria da Glória Bordini, ao afirmar que a “poesia é brinquedo de criança” (2000, p. 03). Com a rima fácil, *nonsense*, ou com o difícil trava-língua, com imagem simples ou convidativa ao jogo de adivinha, a poesia infantil vem revelando-se como um espaço de criação e emancipação do leitor.

Não faltam nomes para somar à vertente de José Paulo Paes, Elias José, Sérgio Caparelli, Luís Camargo, Roseana Murray, poetas que trazem ao público infantil a poesia como possibilidade de recreação e também recriação, reinvenção do mundo, tendo a linguagem poética como um atraente brinquedo.

O repertório de pequenos seres, animais e insetos, que vivenciam situações de brincadeiras típicas do comportamento infantil, geram a aproximação entre o leitor e o texto, conforme inauguram as obras de Vinícius de Moraes e de Sidônio Muralha. A criança reconhece situações e vivências de seu cotidiano nas ações e comportamentos de seres animados, o que lhe possibilita se identificar com os bichos a cada novo poema.

Como parte de um sistema que atende a um repertório comum,

a poesia infantil contemporânea, produzida em Mato Grosso, destaca-se pela representação da criança associada ao imaginário dos bichos. Ainda que com um número restrito de obras, se comparado ao número de publicações de narrativa infantil, a poesia para crianças no Estado têm apresentado um repertório de temas e formas que dialogam com as vertentes lúdica e estética. Como exemplos dessa produção, podemos citar: **Lé e o elefante de lata** (2013), **Doce de Formiga** (2014), de Marta Cocco, ilustradas por Marcelo Velasco; **Serelepiando com poesias** (2014), de Iraci Conceição Dias, ilustrado por Vanessa Prezoto; **Sabichões** (2016), de Marta Cocco, ilustrada por Vanessa Prezoto; **Sabiapoca ou canção do exílio sem sair de casa** (2018), de Aclyse de Mattos, ilustrada por Barbara Portela), **O insight dos insetos** (2021), de Divanize Carbonieri, com ilustração de Simone Matias. Também em livros de narrativas curtas encontramos o pensamento infantil representado no imaginário dos bichos: **A fábula do quase frito** (1997), a história do pássaro japuira, de Ivens Cuiabano Scaff, ilustrada por Wander Antunes; **As aventuras de mundinho, o quati curioso** (2006), texto e ilustração de Richard Mason; **Mamãe das cavernas e a mamãe loba** (2012), de Ivens Scaff e ilustração do Marcelo Velasco; **Iribi sabiá** (2016) de Neide Silva, com ilustração de Sebastião Silva; **Kaike** (2019), um pintinho que desejava ser um pato e **Elvis e Lola: um mundo acoelhado** (2020), ambos com texto e ilustração da artista Neide Silva.

Nessas narrativas, as situações exemplares, corretivas, são evitadas, dando sequência à vertente lúdica da literatura infantil contemporânea e se distanciando do didatismo e do ufanismo que marcou o início da produção em Mato Grosso. Bichos e crianças vivenciam cenas do cotidiano familiar, ou fogem pelas asas da imaginação, reproduzindo modos de ser na infância. Dentre esses, a brincadeira espontânea parece ser o modo mais representado no universo da cultura infantil. A criança aceita brincar; aceita participar do mundo de faz de conta, adaptando-se facilmente à fantasia, sem estranhamentos (HUNT, 2010, p. 91).

Nos poemas da obra **Sabichões** (2016), com ilustração de Vanessa Prezoto, de Marta Cocco, os bichos personificados propõem as brincadeiras e o mergulho na fantasia. O mundo do trabalho organizado ganha nova expressão com as personagens formigas, no poema **Carriola**. Os versos do *haikai* são incorporados à ilustração, carregados como parte do trabalho, acompanhando o corre-corre das formigas:



(imagem de **Sabichões**, 2016, p.8-9)

A carriola, que intitula o poema, sugere o instrumento de trabalho, mas também a forma de brincadeira, das formigas enfileiradas, sustentando folhas. A ilustração e o texto verbal engendram a imagem de carrinhos de brinquedo no trilho, propondo que na correria das formigas pode-se entrever a fantasia da criança.

Na perspectiva da aranha, da formiga ou da abelha, a criança se depara com alguma atividade que se torna lúdica. No poema **Laboratório**, abelha laboriosa prepara sua refeição, instigando o leitor a imaginar a atividade da preparação dos alimentos como forma prazerosa e lúdica.

A imagem da abelha que extrai o sumo da flor com um longo canudo sugere ao leitor um momento divertido da brincadeira de realizar experimentos e cozinhar. Situações cotidianas são ressignificadas pelo olhar infantil, tendo no animismo uma

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)



(imagem de Sabichões, 2016, p.12-13)

possibilidade de fuga. Os poemas de **Sabichões** mantêm relação de contiguidade com a poesia de vertente lúdica, marcada pela inventividade e pela ressignificação do mundo organizado do adulto.

A poesia para crianças, de Vinícius de Moraes, reverte o sentido da realidade cotidiana em poesia, na desconstrução de um mundo organizado, como no poema **A casa** ou em outros poemas infantis. Em **As abelhas**, o ritmo e a inventividade despertam para a brincadeira:

A aaaaaaaabelha-mestra  
E aaaaaaas abelhinhas  
Estão tooooooodas prontinhas  
Para iiiiiir para festa.  
Num zune que zune  
Lá vão pro jardim  
Brincar com a cravina  
Valsar com o jasmim.

Da rosa pro cravo  
Do cravo pra rosa  
Da rosa pro favo  
Volta pro cravo.

Venham ver como dão mel  
As abelhinhas do céu!<sup>4</sup>

O espaço livre do jardim, assim como a festa e a dança são contrapontos do espaço fechado do trabalho organizado; são formas de liberdade que os bichos inspiram nas crianças. O trabalho com onomatopeias, ritmo e com a imagem poética põe o leitor em contato com um espaço de libertação e encantamento que não exige processos de leitura convencional. Nesse viés, a palavra deixa de ser signo e passa a ser símbolo, a evocar o objeto em um processo de presentificação que é bastante comum na leitura de crianças, uma vez que “[...] seu tempo é um presente contínuo e indefinido – por isso, o ato de reviver da poesia lhes é muito familiar”, conforme explica Pondé, em *Poesia para crianças: a mágica da eterna infância* (PONDÉ, 1986. p. 128).

A liberdade dos bichos desperta o desejo de aventura, de movimento e diversão. Os pássaros são também um convite à liberdade em poesia. No poema narrativo, *Sabiapoca: ou canção de exílio sem sair de casa* (2018), de Aclyse Mattos, temos a aventura de um passarinho que foge do desmatamento. Retomado com frequência na literatura para crianças, a imagem do pássaro é aceita com naturalidade por “evocar a pequenez infantil”, conforme lembra Maria da Glória Bordini (1986, p. 65). O poeta, recorrendo à figura do sabiá, torna-se mais próximo da criança leitora:



(imagem de *Sabiápoca*, sem página)



O sabiá, exaltador da natureza, tal como romântico Gonçalves Dias, também é um cantor engajado, ressentido com o progresso e que deseja apresentar à criança a temática do desmatamento. O poema retoma, portanto, o engajamento ecológico da produção inicial do Estado (de Dunga Rodrigues e Maria das Graças Campos), porém sem abandonar as conquistas da vertente estética e lúdica, reconhecidas na imagem do passarinho e no ritmo trabalhado.

Esta vertente lúdica que se apropria do repertório de bichos na literatura infantil torna o texto um espaço do animismo, de refúgio que é dado a fantasiar e a encontrar-se com o imaginário humano. Conforme explica Held, em *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*, o animal está presente no “sonho ancestral do homem de fundir-se com ele” (1980, p. 105); sonho que perdura desde as sociedades primitivas e que se presentifica nas criações literárias para crianças.

No diálogo, como parte de um sistema literário, em que se destaca a vertente lúdica e o repertório de bichos que habitam o gênero, o poema de Iraci Dias, **Eu vi lá no cerrado**, de **Serelepiando com poesias**, faz o convite ao jogo, entusiasmando o leitor a vivenciar imagens incomuns, de forma humorada, com rima *nonsense*, em uma linguagem imediata e presentificadora.



(imagem de **Serelepiando com poesias**, p. 14-15)

Em conformidade com o estilo criativo e experimental de poetas como Eva Furnari, em obras como **Não confunda** (2002), **Você troca?** (2002), a autora propõe situações irreverentes envolvendo os animais do cerrado, convidando à brincadeira na rima com os nomes dos bichos, sem que haja necessariamente uma relação de sentido entre os nomes rimados. O que mantém a coerência na leitura é o título do poema **Eu vi lá no cerrado**, assim como em **Não confunda** (2002) e **Você troca?** (2011). Os versos que seguem ao título complementam e respondem pela voz infantil que vai dizer o que foi visto no cerrado, ou que não pode ser confundido, ou ainda o que você gostaria de trocar. As possibilidades são muitas, no poema de Eva Furnari; variam quantas forem possíveis as rimas pensadas, sem limitar-se aos nomes de bichos, incluindo nas trocas objetos e frutas. A pergunta final permite que não se encerre o jogo, uma vez que aceitar a troca pode pôr fim à diversão.

No poema de Iraci Dias, o repertório dos bichos estende-se à fauna da região, sem perder a irreverência e o exotismo da imagem, alinhando-se à corrente lúdica. A poesia, por essa perspectiva, distancia-se do lirismo que marca alguns poemas infantis, considerados clássicos da poesia para crianças, como encontramos na obra de Cecília Meireles e de Henriqueta Lisboa, para alinhar-se ao jogo de palavras, jogo de ideias ou notado pela reinvenção do cotidiano, conforme aponta Léo Cunha (2005, p. 81), ao tratar do humor em poesia para crianças.

O humor resulta da apropriação criativa e *nonsense* que coloca os bichos personificados em situações ridicularizadas. No poema **O guará**, é novamente o olhar da criança que leva ingenuidade e espontaneidade à cena:

Símbolo do cerrado, o lobo-guará, parente distante do lobo mal europeu, compõe no poema a figura do lobo simpático, animal solitário, mas namorador. Sua coloração alaranjada e avermelhada permite imaginar a vestimenta que cobre e enfeita seu corpo. Dessa forma personificado, assemelha-se à figura do pinguim, de Vinícius de Moraes, que, flagrado pelo olhar infantil, inspira simpatia e provoca humor.



(imagem de **Serelepiando com poesias**, p. 23)

### O pinguim

Bom dia, pinguim  
Onde vai assim  
Com ar apressado?  
Eu não sou malvado  
Não fique assustado  
Com medo de mim.

Eu só gostaria  
De dar um tapinha  
No seu chapéu-jaca  
Ou bem de levinho  
Puxar o rabinho  
Da sua casaca.<sup>5</sup>

O desejo de interação com o pinguim e com o lobo guará vem da atração que o animal inspira pela sua aparência caricaturada. O

mesmo desejo movimentar a leitura dos poemas de **A televisão da bicharada** (1997), de Sidónio Muralha, em que zebras, gatinhos e tatus conversam e convidam o leitor a imaginar-se com eles.

A perspectiva assumida por esses autores traz um olhar de uma criança presente a cada poema, um personagem infantil que vivencia experiências cotidianas e as transforma por meio da linguagem, experimentando palavras.

O experimento com a linguagem, posta como possibilidade de brincadeira, com suas rimas e suas provocações, em que o leitor é convidado a descobrir significados e a pronunciar significantes que lhe causem estranhamento, constitui parte do repertório da literatura infantil contemporânea.

Em **O insight dos insetos**, a menina Úrsula interessada nas palavras esdrúxulas, deslumbra-se com os nomes de insetos como exemplos de proparoxítonas. Os nomes científicos de insetos (artrópode, quilópode, diplópode, díptero, coleóptero, drosófila, crisálida, libélula, hematófago) compõem as quadras rimadas e convidam ao desafio de imaginá-los e pronuncia-los. Cada primeiro verso termina com uma palavra proparoxítona, assim como o nome da menina, Úrsula. O convite para imaginar bichos tão diferentes, sugeridos pela ilustração de Simone Matias, é também um convite para acompanhar histórias que perscrutem o mundo mágico dos insetos.



O insight da menina, assim como toda novidade trazida pelo olhar infantil, está na percepção de que o mundo minúsculo dos insetos é um mundo de possibilidades de personagens que, assim como no mundo dos adultos, podem parecer ora divertidos e aventureiros; ora sorumbáticos e antipáticos.

Os poemas para crianças aqui apresentados compõem parte do sistema literário de uma vertente que se alinha ao humor, à apropriação criativa que personifica bichos e lhes empresta um olhar de uma criança, um personagem infantil. Desse modo, possibilita ao leitor reconhecer-se nas ações e sentimentos dos personagens.

## **Considerações finais**

A análise da poesia infantil contemporânea produzida em Mato Grosso, pela perspectiva do polissistema literário, propiciou compreender o contexto, as características definidoras e as relações de contiguidade, nos diálogos e influências dessa literatura.

Como instrumento cultural, que participa da vida em sociedade, atuando no polissistema literário e refletindo o modo como o adulto quer que a criança veja e experimente o mundo, a obra literatura infantil endossa valores e constitui regras do repertório. Distante da preferência do gosto das academias, quer por ser comparada com outras literaturas e gêneros, quer por manter relação com a escola, a poesia para crianças ocupa lugar desprestigiado na tradição canônica. Contudo, é inegável a importância que essas obras possuem na dinâmica da literatura, uma vez que estão diretamente relacionadas à iniciação da criança no mundo da leitura e à formação de sua identidade.

Com esse objetivo comum, a poesia e a narrativa para crianças obedecem a regras de um repertório comum, em que escritores, ilustradores e editores intentam conquistar o público de leitores e corresponder às exigências de instituições e do mercado, que são também produtores e responsáveis pela circulação dos livros.

Em acordo com o repertório nacional que marca características do poema destinado a crianças, a poesia infantil contemporânea

produzida no estado busca no lúdico, no jogo, na presença da rima e repetições sonoras, na composição de quadrinhas e haicais, incorporar o sentimento da infância, representada principalmente por bichos.

O contexto dessa produção remete às primeiras obras publicadas na década de 80, e confirma o atraso o desinteresse do mercado editorial, que já era amadurecido para literatura destinada ao público adulto no Estado.

Ações culturais, como a Lei de Incentivo à Cultura, o investimento de empresas, editoras locais e o incentivo de novos produtores, propiciaram o surgimento e divulgação do gênero no Estado.

Em sua fase inicial, a crítica reconhece o engajamento ecológico, o didatismo, a preocupação com a natureza, aliando-se a conceitos de tradição e identidade que marcaram as primeiras produções literárias no Estado. Portanto, a poesia infantil desse momento converge com a geração dos acadêmicos, Dom Aquino Correa e José de Mesquita, que exaltaram a paisagem a fim de atrair novos colonizadores, futuros cidadãos mato-grossenses.

Do mesmo modo, também converge com o projeto ideológico que marcou a atividade dos primeiros produtores da literatura infantil no país que fizeram da literatura e da escola instituições aliadas para a formação do cidadão brasileiro.

O cenário de uma literatura pedagogizante vai ceder espaço à fantasia e ao lúdico, na medida em que o projeto ideológico deixar de ser o principal interesse dos produtores (escritores, editores, críticos), coincidindo com o paradigma estético.

A poesia contemporânea para crianças é cheia de exemplos desse paradigma que torna a linguagem, sobretudo, brincadeira, experimento com a palavra, com a sonoridade, com o ritmo, tornando o espaço literário uma criação emancipadora, um momento de o leitor descobrir as possibilidades da linguagem. Assim, a palavra poética no poema infantil simboliza; evoca e presentifica de modo contínuo; propondo o jogo e a partilha da brincadeira.

Na caracterização do paradigma lúdico e estético, a presença dos bichos nos poemas reflete a aproximação sonhada entre o

humano e o animal, a relação entre consciência e instintos humanos. Já tradicionalizada na poesia infantil brasileira, com poetas como Vinícius de Moraes, a imagem do bicho propicia a curiosidade, o riso, a diversão no ler e no imaginar a imitação do homem, flagrada nas ações e sentimentos dos bichos.

O animismo incentiva a imaginação da criança que, naturalmente, transfere características de outros seres e objetos a animais, o que permite o mundo ressignificado pela criança.

A produção da poesia infantil, no contexto mato-grossense corresponde a um repertório, do ponto de vista dos produtores, que objetiva levar a criança a imaginar, fantasiar, brincar, compondo uma literatura que, em seu papel de instrumento cultural, possa divertir ao mesmo tempo em que inicie a formação do leitor, preparando-o para o mundo da leitura e construção de sua identidade leitora.

## Referências

- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2009.
- BILAC, Olavo. *Obra reunida* (Org. e Introd. Alexei Bueno). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996.
- BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. São Paulo: Ática, 1986.
- CAMARGO, Luís. *A poesia infantil no Brasil*. 11 de fev. 2000. Disponível em: <http://www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/artigos/art021.htm>. Acesso em 15 de ag.2016.
- CECCANTINI, J. L. C. T. *Perspectivas de pesquisa em literatura infanto-juvenil*. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil* (Memória de Gramado). São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis-SP, 2004.
- COCCO, Marta. *Lé e o elefante de lata*. Ilustrações de Marcelo Velasco. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2013.
- COCCO, Marta. *Doce de formiga*. Ilustrações de Marcelo Velasco. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2014.
- COCCO, Marta. *Sabichões*. Ilustrações de Vanessa Prezoto. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2016.

*Tramas literárias: efeitos e sentidos*

COSSON, Rildo. *Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento*. Revista Pro-posições. DOSSIÊ “Literatura, infância e espaços escolares”. Campinas: UNICAMP; Faculdade de Educação, 2016. Vol. 27; No. 2. ISSN 1980-6248. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0103-730720160002&lng=p...](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-730720160002&lng=p...)

CUNHA, Léo. *Poesia e humor para crianças*. In: OLIVEIRA, I. (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005.

CUNHA, Maria Zilda da. *Poesia*. In: GREGORIN Filho, José Nicolau (org.) *Literatura infantil em gêneros*. São Paulo: Mundo mirim, 2012.

EVEN-ZOHAR, Itamar. *El sistema literário*. Disponível em [https://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/EZ-sistema\\_literario.pdf](https://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/EZ-sistema_literario.pdf). Acesso em 22 de setembro de 2020.

EVEN-ZOHAR, Itamar. *Teoria dos polissistemas*. Trad. Luis Fernando Marozo; Carlos Rizzon; Yanna Karlla Cunha. *Revista Translatio* (Revista do Núcleo de Estudos de Tradução Olga Fedossejeva). UFRGS. N. 05. Ano 2013. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/translatio/article/view/42899>. Acesso em 22 de setembro de 2020.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder. As crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980.

HUNT, Peter. *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*. São Paulo: Cosac Naif, 2010.

PONDÉ, Glória Maria Fialho. *Poesia para crianças: a mágica da eterna infância*. In: KHÉDE, Sonia Salomão (Org.). *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

MAGALHÃES, Hilda Dutra. *História da Literatura de Mato Grosso*. Cuiabá: UNICEN, 2001.

MAROZO, Luís F. *A contribuição de Even-Zohar para a abordagem da literatura*. Revista IPOTESI, JUIZ DE FORA, v.22, n.2, p.09-19, jul./dez. 2018.

MORAES, Vinícius de. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998.

MURALHA, Sidônio. *A televisão da Bicharada*. São Paulo: Global, 1997.

RAMOS, Denise Gimenez et al. *Os animais e a psique: baleia, carneiro, cavalo, elefante, lobo, onça, urso*. São Paulo: Summus editorial, 2005.

ROLON, Renata Beatriz B. *No fundo do mato virgem nasceu uma literatura: história e análise de obras direcionadas para crianças e jovens em Mato Grosso*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2014.

SILVA, Augusto Rodrigues Junior. *Floresta de símbolos: bicho e poesia para crianças e adultos inteligentes*. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 36. Brasília,



Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

julho dezembro de 2010, p. 45-59.

SOUZA, Ângela T. Fontana. *O outro lado de uma mesma história: a produção literária destinada ao público infanto-juvenil no estado de Mato Grosso (1980-2009)*. Dissertação de mestrado. Cuiabá : UFMT, 2009.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1984.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo, Global editora, 2003.

## Notas

<sup>1</sup> Esta pesquisa foi apresentada em forma de comunicação oral no evento ENANPOLL 2020, no GT Leitura e literatura infantil e juvenil (ANPOLL), em dezembro de 2020.

<sup>3</sup> Augusto Rodrigues da Silva Junior – “Floresta de símbolos: bicho e poesia para crianças e adultos inteligentes”. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 36. Brasília, julho-dezembro de 2010, p. 45-59.

<sup>4</sup> MORAES, V. *Poemas infantis*, p. 500-501.

<sup>5</sup> MORAES, V. *Poemas infantis*, p. 494.



# BNCC: DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA OS ESTUDOS DE LITERATURA

EWERTON REZER GINDRI<sup>1</sup>

A sociedade ocidental mudou bastante durante o século XX, todos sabemos, por isso a escola também precisou mudar. As cidades tomaram conta dos espaços, o campo mecanizou-se. O caminho aos saberes necessários à vida nessa nova realidade passou a ser mediado por instituições modernas, especialmente a escola, por isso, o acesso às salas de aula aumentou consideravelmente. Esse acesso se deu muito mais por uma necessidade de formação do que de democratização de saberes ou qualquer outra pauta progressista. Nesse sentido, é útil lembrar aquilo que disse Pérez Gómez (2001):

Os fenômenos culturais não podem ser considerados, de maneira idealista, como entidades isoladas; para entendê-los, é preciso situá-los dentro do conflito das relações sociais nas quais adquirem significação. Cultura e poder não fazem parte de diferentes jogos linguísticos, mas constituem um casamento indissolúvel na vida cotidiana. (Pérez Gómez, 2001, p. 15)

---

<sup>1</sup> Professor efetivo de Língua Portuguesa e Literatura da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso. Possui Doutorado em Estudos Literários, pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Literários (PPGEL-UNEMAT) e Mestrado em Linguística, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL-UNEMAT). Atualmente é pesquisador do Grupo de Pesquisa CNPQ Literatura, Ensino e Sociedade.

Nessa perspectiva, a escola atende às demandas da produção. Seu currículo está relacionado ao que o modo de produção necessitar. Entretanto, há no interior da própria instituição uma resistência. Esse movimento prevê a autonomia e a crítica ao sistema que a gerou, construindo, no interior do capital, um discurso diametralmente oposto a ele. A escola parece, em alguns momentos, esquecer suas origens, negar seu papel de instituição do Estado e filiar-se a uma agenda humanista progressista. É justamente esse paradoxo que possibilita o trabalho com o literário para além do ensino gramatical, ou com fins de mera formação nacional.

Durante a década de 1980, as escolas brasileiras, e, em especial, os professores de linguagem, receberam os estudos linguísticos no chão da escola. Novos livros didáticos traziam as prerrogativas da linguística, dentre eles os conceitos da sociolinguística, tais como variação linguística, norma padrão e gramática internalizada. Esses foram anos de treinamento e descobertas para a área. Cursos eram organizados pelas principais universidades do país e aos poucos uma nova prática foi tomando conta também no interior. Em seu já antológico *Por que (não) ensinar gramática na escola?* (POSSENTI, 1996), Sírio Possenti resume uma dessas experiências formativas.

Além da Sociolinguística, outras vertentes dos estudos linguísticos inseriram-se no cotidiano das escolas, dentre as que mais influenciaram os caminhos da educação nacional, no que tange às Letras, pode-se citar a Linguística Textual, bem como os estudos oriundos da Análise de Discurso. Todas essas correntes, embora fossem conceitualmente distintas, compartilhavam uma mesma premissa: o ensino tradicional, que destaca a treino gramatical e a periodização literária não surte bons resultados e precisa ser mudado. É com base nessa ideia que os documentos oficiais, tentando unir diferentes teorias, cria os Parâmetros Curriculares Nacionais e elege o texto como ponto de partida para os estudos da língua e da literatura nacionais.

Porém, antes de se falar sobre a centralidade do texto no ensino de língua e literatura, devemos lembrar que a reforma curricular proposta pelo governo brasileiro, visando a uma atualização do

ensino - que deveria dialogar com a reabertura democrática do país  
- dividia o conhecimento escolar em três áreas. Dizia o documento:

A reforma curricular do Ensino Médio estabelece a divisão do conhecimento escolar em áreas, uma vez que entende os conhecimentos cada vez mais imbricados aos conhecedores, seja no campo técnico-científico, seja no âmbito do cotidiano da vida social. A organização em três áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias – tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade. (PCNs, 2001, p.19)

Essa divisão pretendia fortalecer o diálogo entre as disciplinas, dantes isoladas em suas especificidades. O ensino, dividido em disciplinas, mostrava-se diretamente ligado à estruturação seriada, de influência fordista, e inviabilizava projetos mais audaciosos que contemplassem a diversidade da sociedade da virada do novo milênio. Uma mudança no ensino, que abrangesse a formação dos professores, a metodologia do ensino e mudasse a estrutura das redes de ensino, passaria, inevitavelmente, por uma mudança curricular, disso já se tinha convicção desde a promulgação da Constituição de 1988. Depois dela, veio a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96 e em 1998, com a Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Uma vez alterada a base, o que se viu foi um forte movimento de transformação. Os livros didáticos abandonaram a abordagem conservadora, que previa o ensino da gramática e passaram, sistematicamente, a priorizar a interpretação de textos, considerando seus contextos. Termos como “leitura crítica” e “discussão” passaram a fazer parte das páginas desses manuais. Os professores conseguiram, então, criar projetos que contemplassem a realidade social de suas comunidades, inspirados em conceitos como “Tema Gerador”, de Paulo Freire, ou ainda “Complexo Temático”, de Pistrak (2000).

O documento de Língua Portuguesa comprova essa consciência transformadora que comentamos acima, quando diz que “as

transformações educacionais realmente significativas – que acontecem raramente – têm suas fontes, em primeiro lugar, na mudança das finalidades da educação, isto é, acontecem quando a escola precisa responder a novas exigências da sociedade” (BRASIL, 2001, p. 23). Percebe-se, no texto, um otimismo que caracteriza a década de 1990, e com ele a esperança de que velhos inimigos da educação brasileira sejam, finalmente, derrotados. A repetência, a dificuldade de acesso e a falta de estrutura seriam combatidos nos próximos anos através da criação de fundos de investimento, tais como o FUNDEF e o FUNDEB.

Faz parte desse sentimento de retomada democrática, a ideia de que a escola deve dialogar com as comunidades, ter uma relação com aqueles que acolhe. Nesse contexto, o PCN de Língua Portuguesa destaca a relação entre Linguagem e Participação social. Segundo o documento,

[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (PCN-Língua Portuguesa, 2001,p.23).

Ainda segundo o documento:

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (PCN-Língua Portuguesa, 2001, p.23).

Percebe-se uma ânsia por garantir que a cidadania seja o objetivo final, que o propósito da educação, aos olhos dessa geração de legisladores e educadores, é garantir a participação social. Essa deve ser a mais relevante contribuição da educação para o país e o ensino da língua não fugirá a dessa premissa. Ao olharmos para o contexto educacional da década de 1990, fica mais fácil

compreender essa urgência, pois inúmeras pesquisas apontavam para a obsolescência do ensino brasileiro. Em pesquisas coordenadas por Adilson Citelli (2004), ficou perceptível que a escola vivia impasses no que se referia ao ensino de linguagens, principalmente, na compreensão dos novos meios de circulação de informações que atingiam as instituições, em especial a escola. Segundo o autor

Talvez o termo *descompasso* seja o mais adequado para designar a situação presente vivida pelas escolas dos ciclos fundamental e médio diante dos meios de comunicação e das novas tecnologias. As pesquisas que realizamos com as escolas públicas da cidade de São Paulo, tanto as que envolveram os alunos como os professores, revelam o profundo desencontro entre o discurso didático-pedagógico estrito e as linguagens institucionalmente não-escolares. (CITELLI et al, 2004, p. 21, grifo do autor)

O desencontro constatado nas pesquisas de Citelli parecem ressoar ainda hoje, mas na virada do milênio estavam muito evidentes, por isso, numa releitura do conceito saussuriano de língua, o PCN de Língua Portuguesa dirá que

[...] dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 2001, p. 24)

Também é nos PCNs que o texto é posto como “unidade de ensino”. Contrapondo-se ao que foi chamado de “ensino aditivo” da língua, os novos parâmetros previam colocar o texto como centro da prática de ensino da língua, já que “se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva” (PCN-Língua Portuguesa, 2001, p. 35). Na sequência, ainda reforça: “não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos” (p.36).

A princípio, parece haver uma valorização textual que irá também contemplar a literatura. Há um subtítulo dedicado ao texto literário, ressaltando a importância de colocá-lo inserido “às práticas cotidianas da sala de aula”, e que “a questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas” do texto literário (BRASIL, 2001).

Considerando-se que esse documento tinha por público os educadores que trabalhavam com o Ensino Fundamental, as concepções a respeito do texto literário, bem como do fazer criativo próprio de sua produção, são bastante satisfatórias. Fala-se da autonomia do objeto artístico ante ao mundo real e do trânsito das sensações no mecanismo ficcional, contudo, devemos lembrar que os PCNs adotaram também o conceito de gênero discursivo, na época novidade fora das universidades.

Tanto a compreensão que se teve dos gêneros discursivos, quanto a de letramento, direcionou a prática docente para uma valorização daqueles textos que faziam parte do cotidiano do aluno. Essa tendência mostra-se forte até mesmo no documento supra citado, destinado às quatro primeiras séries da Educação Fundamental, pois, mesmo diante do exposto, no item “Conteúdos”, podemos ler como “gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita” uma lista que, embora contemple os gêneros literários, quantitativamente, destaca aqueles referentes ao uso social da linguagem não literária. Não há, inicialmente, nenhum problema nisso, mas a questão é que o trato com a literatura passou, aos poucos e inserir-se em uma discussão mais ampla, a dos gêneros discursivos, perdendo, assim, muito de sua especificidade.

O documento destinado ao Ensino Médio, em seu caderno de apresentação, ao falar da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, inclui a Literatura no campo das artes, e a conceitua da seguinte forma:

as Artes, incluindo-se a literatura, como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens; as atividades físicas e desportivas como



Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

domínio do corpo e como forma de expressão e comunicação. (BRASIL, 1999, p. 20)

Já, no caderno destinado especificamente à Linguagem, lembra-se que “Pensar o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio significa dirigir a atenção não só para a literatura ou para a gramática, mas também para a produção de textos e a oralidade” (BRASIL, 1999, p. 70). Dessa forma, ao se escolher os conteúdos, deve-se, segundo o documento, escolher-se alguns critérios. Dentre eles

[...] propõe-se que a disciplina Língua Portuguesa abra espaço para diferentes abordagens do conhecimento. Ainda que a palavra escrita ocupe um espaço privilegiado na disciplina, é possível que a produção de textos falados ganhe uma sistematização maior, por meio de gêneros orais como a mesa redonda, o debate regrado, o seminário, o programa radiofônico, para citar apenas alguns exemplos. Além disso, a presença de outras linguagens que dialoguem com o texto verbal é bem-vinda: a música, as artes plásticas, o cinema, o teatro, a televisão, entre outras, podem proporcionar excelentes atividades intertextuais (BRASIL, 1999, p. 72).

Trabalhar de forma plural não é um problema, muito pelo contrário, pode ser positivo na formação do cidadão, entretanto há de se ter cuidado. Não é bom que venhamos negligenciar a formação humanista das novas gerações, nem abrir mão do cânone, obviamente que esse último deve estar em constante atualização, bem como os critérios de sua formação modificam-se de acordo com a geração que o revisa, mas, aconselha a prudência, sempre de forma aditiva, nunca privando as novas gerações do gênio que as precedeu. Então, qual o problema? Não vamos tratar essas circunstâncias como um problema, mas como um desafio.

## **Desafios para os estudos de Literatura**

Inicialmente, temos um desafio de compreensão e conciliação, pois o número de encargos sobre a profissão docente tem aumentado. À ideia inicial de trazer para dentro da escola as práticas sociais somou-se a tradição conteudista da escola brasileira, sobrecarregando

aqueles professores decididos a “vencer” suas ementas e levando os menos preparados a “pular” certos pontos do ementário e mesmo assim sentirem-se pressionados.

Nos PCN+, a Literatura é associada à história, à identidade cultural, ao contexto de época e o trabalho com os gêneros e a classificação são vistos como caminhos para se chegar às competências. Nas menções à Literatura, essa aparece, frequentemente, no papel de hipônimo de cultura (BRASIL, 1999, p.66), imaginário coletivo e representação simbólica (Ibidem, p.68), dentre outras reduções. Não que a Literatura não desempenhe esses papéis, mas a insistência do documento em colocá-la nesse viés opacifica seu papel de criação estética dotada de especificidades salientado no documento de 1998.

Como nos lembrou Nelly Novaes Coelho (1966), os objetivos do ensino da literatura na escola podem ser divididos em objetivos informativos e objetivos formativos. Referindo-se aos primeiros, tão duramente atacados pelas reformas das décadas de 1990 e 2000, Coelho (1966) lembra que “os jovens devem ficar conhecendo os grandes movimentos literários, através de seus autores representativos e das obras significativas” (COELHO, 1966, p. 07). Isso dito, justifica-se, ainda hoje, o estudo da periodização literária, não como um ato de simples memorização, mas uma entrada à discussão mais complexa, o estudo de diferentes obras de diferentes épocas, esse sim, com ramificações em outras áreas. Não é negar a relação da literatura com a história, a cultura ou vê-la de forma separada das outras artes, mas uma decisão do professor de Literatura de colocá-la em primeiro lugar, como objeto central de suas aulas, a partir do qual, outras discussões serão acessadas, dando lugar à complexidade do saber.

É imprescindível que o professor de literatura a veja como central e independente. Não estamos aqui entendendo independência a partir de um discurso que desassocia a criação literária da ideologia, mas considerando-a detentora de particularidades que exigem um instrumental analítico próprio, sem o domínio do qual corre-se o risco de diminuir sua importância na sociedade e na compreensão da

linguagem, especialmente da materialidade linguística. Coelho (1966) nos lembra, ainda, que os objetivos formativos “serão resultado de uma atitude estético-filosófica diante do problema” (COELHO, 1966, p.07), por isso, por causa de seu caráter estético-linguístico, a Literatura precisa de seu espaço, um espaço poroso, é verdade, mas delimitado, dessa forma, “aprender literatura será, pois, viver intensamente e procurar o bordão adjutório dos que antes viveram e contaram as suas aventuras pelos caminhos do mundo e da vida” (FIGUEIREDO, 1962).

A passagem acima faz-nos lembrar das palavras de Tzvetan Todorov (TODOROV, 2009) em seu livro *A literatura em Perigo*, segundo o autor, as escolas francesas, mas me arrisco a dizer que não só elas, haviam reduzido a literatura ao absurdo, de forma que “na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (TODOROV, 2009, p. 27). Seguindo essa linha de raciocínio, Todorov adverte seu leitor sobre o absurdo de se estudar a disciplina e não seu objeto, ou seja, a escola não se volta para o texto literário. Nas salas de aulas brasileiras, estamos diante de um paradoxo, pois, embora os parâmetros curriculares apontem para o estudo do texto, parece haver o perigo constante de sairmos de um estudo estruturalista e taxonômico para reflexões que, muitas vezes, prescindem do texto, usando-o como pretexto. Entretanto, essa postura, se adotada em sala de aula, irá limitar, mais uma vez, o alcance do texto literário, pois, como disse Todorov, no texto já citado

Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 23, 24)

Vicente Jouve (2012), argumenta que aqueles que, como Schaeffer, acreditam que o texto literário tem os mesmos desafio

dos não literários, no que se refere à leitura, e que o que vale é a intencionalidade do autor, equivocam-se, pois, lembra-nos o escritor de *Por que estudar Literatura?*, “[...] o autor de um texto literário não escreve para transmitir o mais precisamente possível um conteúdo claramente circunscrito” (JOUVE, 2012, p. 82). Esse primeiro argumento lembra-nos que a leitura também independe da compreensão da “intenção do autor”, estando, muitas vezes, ligada ao prazer decorrente da leitura, numa espécie de “contrato de leitura”. Essa advertência nos lembra que o texto literário não é acessado apenas por uma questão informativa, sendo, na verdade, muito comum que se escolha (re)ler uma obra pelo prazer estético proporcionado por ela. Os sentidos, nesse caso, desvenciliam-se do sentido intencional, “[...] na medida em que o sentido não se confunde nem com o sentido pretendido pelo autor, nem com o sentido projetado pelo leitor” (JOUVE, 2012, p. 69), restando, então, a “intensão do texto”.

Essa abordagem, que ultrapassa o simples biografismo, ou mesmo a contextualização da obra, carece de compreensão daquilo que se chama estética literária, e isso também apontamos como desafio: ensinar Literatura, dialogando com a área, mas sem subordiná-la ou limitar seu estudo com o uso de uma gramática que lhe seja estranha ou insuficiente, como a sociologia ou a linguística.

A nova BNCC aponta essa necessidade ao dizer, no caderno de Linguagens e suas tecnologias, que

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re) colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. (BNCC, p. 500)

Percebe-se um certo tom de advertência – é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes – no texto da

base. Atribui-se à “uma certa simplificação didática” a predominâncias de outros gêneros em sala de aula, mas como esperamos ter demonstrado acima, os próprios orientativos do Ministério da Educação deram margem a essa atitude. Não obstante a clareza desse primeiro parágrafo, ao chegar nas competências e habilidades, alvo de todo o ensino, na nova organização do Ensino Médio proposta pelo MEC, a BNCC deixa as orientações muito flexíveis, até porque não é papel da base detalhar abordagens, contudo, refirmamos, o desafio é não só (re)colocar o texto literário como ponto de partida do trabalho com a literatura, mas também ponto de chegada, forma de conhecimento específica e esteticamente prazerosa.

O mesmo texto que evoca essa necessidade, algumas linhas abaixo, considera alguns pontos para a progressão de aprendizagem e somente em dois deles menciona a literatura, curiosamente, colocando-a ao lado dos textos usados na “simplificação didática”. Vejamos o texto:

[...] a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.; (BNCC, p. 500)

Nesse caso, não há omissão, mas o problema parece ser o detalhamento. O documento opta por citar vários gêneros textuais ao invés de deixá-los a escolha do professor, mesmo que a lista se torne anacrônica em pouco tempo, como vimos acontecer com as sugestões do texto de 1998. Uma outra situação perceptível, não só nesse excerto, mas em outras partes da BNCC, é a referência aos gêneros virtuais, como que numa tentativa de aproximar-se do mundo dos alunos, ideia pautada em uma construção imaginária, espécie de aluno ideal, já que, como ficou duramente comprovado durante a pandemia da COVID-19, nem todo jovem domina e tem acesso à Internet.

Surge, com a BNCC, o conceito de campos e, dentre eles, a literatura se filia ao campo artístico-literário. Para cada campo, o documento estabelece habilidades e competências, além daquelas comuns a todos. Nesse quadro, pode-se ver que habilidades e quais competências são esperadas como resultado do trabalho de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica. Muito embora existam desafios imensos nessa nova organização, podemos também apontar situações muito positivas para o ensino/aprendizagem da literatura. Vejamos.

## **Oportunidades**

O uso das habilidades como metas do ensino representa uma mudança paradigmática na escola brasileira. Não se admite mais, nessa linha, um ensino pautado no decorar, em informações descontextualizadas, isso é muito positivo e traz consigo uma grande oportunidade ao professor de literatura, pois ele não precisará mais se limitar ao cânone, à periodização. Também há o incentivo à criação, seja de textos literários, como de “comentários apreciativos e críticos”, dando, dessa forma, possibilidades muito interessantes de produção de texto, sim, mas também de leitura literária, sejam individuais ou com a formação de grupos de leitura.

O perigo parece ser a sobrecarga. O professor deverá selecionar textos significativos para seus alunos, sem negar-lhes acesso à história nacional e/ou às obras que ajudaram a construir a lusofonia. O trabalho com habilidades e competências traz uma característica muito diferente dos conteúdos; além do óbvio, algumas se repetem ao longo do ensino médio, portanto, não são lineares. Esse fato deverá ser cuidadosamente observado para que o professor não se veja preso em um círculo, repetindo textos e raciocínios. É necessário que o professor tenha em mente que

[...] a grandeza de uma literatura, ou de uma obra, depende da sua relativa intemporalidade e universalidade, e estas dependem por sua vez da função total que é capaz de exercer, desligando-se dos fatores que a prendem a um momento determinado e a um determinado lugar (MELLO E SOUZA, 2000, p. 41).

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

E, fazendo isso, construa uma prática de apreciação estética enriquecedora, na qual a literatura ocupe uma posição central.

Retornando, mais uma vez, aos pilares de nossa crítica literária, lembramos que quando da publicação do livro, já citado nesse texto, de Nelly Novaes Coelho – *O ensino da literatura* (COELHO, 1966) – Segismundo Spina, em seu prefácio, destaca aos leitores que

O regresso do adolescente à leitura de obras literárias, através de métodos adequados, seria a única terapêutica das enfermidades mentais de que padece a nossa geração. Só o hábito da leitura bem dirigida, só a educação literária bem orientada, poderia obviar o declínio progressivo do espírito crítico, da capacidade de julgar de que tanto se ressentia a nossa juventude. (COELHO, 1966, p. XII)

Infelizmente, as palavras do professor Spina são ainda mais atuais do que no tempo de sua enunciação, e sentimos, diuturnamente, a urgência de se recuperar “as fontes espirituais da Inteligência”.

Que possamos, em um contexto de mudanças estruturais na educação do país, aproveitar as oportunidades e vencer os desafios de nosso tempo. Levando aos nossos alunos a literatura para que nela esse jovem leitor possa “encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas (nas obras literárias) descobrir uma beleza que enriqueça sua existência” (TODOROV, 2009, p. 33).

Encerramos este brevíssimo texto, com a certeza da atualidade das palavras de Paulo Freire (1996): ensinar exige disponibilidade para o diálogo. Que as reflexões aqui levantadas contribuam com o chão da escola, mas se para isso não servirem, que possam, no mínimo, chamar a atenção para a necessidade de uma conversa franca entre os pares sobre os rumos do ensino da Literatura em nosso país após a publicação da BNCC.

## Referências

BRASIL, MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

*Tramas literárias: efeitos e sentidos*

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa* - 3. Ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.

CITELLI, Adilson (Org.). *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. *O ensino da Literatura: sugestões metodológicas para o curso secundário e normal*. São Paulo: Editora FTD S.A., 1966.

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

GENETTE, G. *Fiction et diction*. Paris: Seuil, 2004.

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

LIBÂNIO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

MELLO E SOUZA, Antonio Candido. *Literatura e Sociedade*. 8ª ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000; Publifolha, 2000. – (Grandes nomes do pensamento brasileiro).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *BNCC Linguagens*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo, Expressão Popular, 2000.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, Mercado das Letras, 1996.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.



# ENTRE PALAVRAS: EXPERIÊNCIAS LITERÁRIA E SOCIOLÓGICA

NANDARA MACIEL LEITE TINEREL<sup>1</sup>

*A literatura – quero dizer, aquela que responde a essas exigências – é a Terra Prometida em que a linguagem se torna aquilo que na verdade deveria ser.*

Italo Calvino (1990)

## Introdução

O que é literatura? Educação? Ensino? Sociologia? Filosofia? Arte? São algumas questões que movem pesquisas e discussões profícuas. Questões que estimulam e embasam temas múltiplos, produções bibliográficas, publicações, seminários, eventos diversos, que buscam partilhar posicionamentos, pontos de vista, construir conhecimento. Atrrelados a essas questões, outras como tecnologia, consumo, política, trabalho (ou a falta dele), cotidiano, etc., também movem, direta e/ou indiretamente, outras tantas discussões, pesquisas e movimentam a busca por compreendê-las, sejam no campo teórico ou pragmático.

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras (UNEMAT/PL), Mestra em Estudos Literários pela UNEMAT, Campus Tangará da Serra – MT. Membro do Núcleo de Pesquisa em Literatura Manoel de Barros/UNEMAT-PL. E-mail: nandara.maciell@hotmail.com

Logo, independente do campo/área do conhecimento em que essas questões são levantadas, percebemos que, o que conecta todas elas, está intimamente ligado ao espaço da “experiência” que, segundo o dicionário, significa entre tantas outras coisas “conhecimento ou aprendizado obtido através da prática ou da vivência” – e, neste capítulo especificamente, discutiremos sobre a experiência nas/das relações humanas. São, a partir das relações e experiências humanas que essas questões ganham semelhanças e se entrelaçam.

## **Diálogos teóricos**

Seja na ciência ou nas relações sociais que envolvem o modo como nos vemos e estamos no mundo, a experiência humana determina, em maior ou menor grau, o desenvolvimento desses assuntos, sejam como temas ou como agentes que os proporcionam. Na literatura, por exemplo, a experiência humana pode ser discutida nos enredos de diversas narrativas e pode também estar ligada ao processo como esses enredos se constituem, por meio dos escritores. Ou, como na pintura, em que a experiência humana pode ser apreciada em um quadro ou no estilo do pintor que assimila cores, enquadramentos, estilos; ou ainda, na educação/ensino em que a experiência humana é determinante nas ações de formação de indivíduos, sejam docentes, discentes ou gestores, sejam no contato direto com os alunos ou sejam promovendo diretrizes, leis, ações que possibilitem uma educação de qualidade, ou ainda, nas experiências que constituem o ensinar e o aprender, o *ser* e o *fazer*.

Nessa perspectiva, nossas discussões se desencadeiam a partir das concepções abordadas por Zygmunt Bauman e Riccardo Mazzeo, em *O elogio da literatura* (2020). A obra é constituída por doze partes, intituladas conforme a troca de diálogo entre os dois autores. Ambos conversam sobre a relação entre sociologia e literatura, que são vistas muitas vezes como vocações completamente diferentes, mas que ao longo do livro e dos argumentos levantados por eles, constituem um único objetivo que é investigar, compreender e revelar a verdade da condição humana.

Nos diálogos, estabelecidos por Bauman e Mazzeo, não há a intenção de determinar novas concepções teóricas sobre literatura, sociologia e o modo como ambas percebem a condição humana. O cerne dos doze diálogos busca entender, registrar e compartilhar anseios que são mútuos aos dois autores e que refletem, conscientemente ou não, as relações sociais, humanas, suas experiências pessoais e coletivas em uma sociedade que é cada vez mais caracterizada pela busca de novas sensações, pela busca desenfreada de pertencer a padrões sociais, ao culto (quase sobrenatural) do consumo.

Literatura e sociologia, segundo Bauman e Mazzeo, caminham juntas independente dos modos e métodos que apresentam. Ambas estão intrinsecamente ligadas, na difícil tarefa de abarcar questões existenciais fundamentais, que surgem do mesmo solo – complexo e desafiador – que é compreender o emaranhado de situações que envolvem indivíduo e sociedade. Nesse sentido, se alimentam uma da outra, dividem o mesmo campo experimental que exploram e estabelecem um diálogo, assim como Bauman e Mazzeo na obra em discussão.

Para Bauman e Mazzeo (2020, p. 14), autores e escritores juntos a cineastas e artistas,

(...) estão desbravando o insight sobre a nova condição de homens e mulheres na nossa sociedade de consumidores cada vez mais desregulamentada, atomizada e privatizada: gente que padece sob a tirania do momento, condenada a levar uma vida apressada e inquieta e a aderir ao culto da novidade.

Sobre a sociologia, afirmam que, despertados, inspirados e estimulados por eles buscam “arduamente reciclar os insights deles, torná-los afirmações autorizadas baseadas em pesquisa *sine ira et studio* (“sem ira nem favor”) sistemática.” (BAUMAN; MAZZEO, 2020, p. 14), além disso, destacam que:

Eles alimentam um ao outro e dependem um do outro em sua agenda, nas suas descobertas e no conteúdo de suas mensagens; *eles só revelam a verdade, toda a verdade e nada mais que a verdade da condição humana quando estão na companhia um do outro, quando permanecem atentos às descobertas um do outro e se engajam em diálogo*

*contínuo.* Somente juntos eles podem se elevar à altura da tarefa desafiadora de deslindar e desnudar o enredamento complexo entre biografia e história, bem como entre indivíduo e sociedade: *essa totalidade que nós moldamos diariamente ao mesmo tempo que somos moldados por ela.* (Idem, *ibidem*, p. 15, grifos nossos)

Do diálogo proposto entre literatura e sociologia, destacados nestes últimos trechos, Bauman e Mazzeo, apresentam seus desdobramentos e relações, a necessidade de compreensão sobre ser e estar no mundo, sobre os imbricamentos que se apresentam desses vínculos e conexões compartilhados a partir dos processos literários e sociológicos. A busca por compreender a relação entre ambas, em moldá-las na mesma medida em que somos moldados.

Doze diálogos, em *O elogio da literatura*, que contribuem para entendermos as experiências apresentadas por literatura e sociologia, seus autores, narrativas, pesquisas, diálogos indiretos com outros autores e suas obras, que apresentam, indiretamente também, nossas próprias experiências, diante da possibilidade do diálogo com quem nós somos e como nos vemos/apresentamos, como seres individuais e também coletivos, que convivem em uma sociedade diversa, multifacetada e, conseqüentemente, complexa, arbitrária. Na tentativa de lidar com o outro somos, necessariamente, obrigados a lidarmos com a nossa própria existência.

Afim de entender as relações concernentes entre literatura e sociologia, alguns diálogos/capítulos em *O elogio da literatura* (2020), se destacam na nossa busca de também assimilar a experiência humana a partir das discussões propostas. Nas primeiras páginas, Mazzeo retoma a enunciação de Bauman ao considerar a importância da literatura para a sociologia a ponto de considerá-las disciplinas irmãs. Uma vez que, cada uma delas, com suas características, abordagens e referências exploram de forma teórica, metafórica e sensorial aquilo do qual fazemos parte: um mundo variegado e fragmentado, barulhento pela multiplicidade de elementos audiovisuais, tecnológicos, sons, luzes, etc. incapazes de comunicar verdadeiramente, incapazes de nos permitir encontrar o modo como nós somos e estamos no mundo, justamente, pelo vazio de sentidos com que se apresentam.

Segundo Bauman e Mazzeo (2020, p. 18), a unidade entre ambas nos permite “aprender sobre as alternativas que permanecem inexploradas, desprezadas, negligenciadas ou ocultas” no mundo. Por isso, “... é essencial que a sociologia e a literatura trabalhem juntas para aumentar nossa capacidade de avaliar e revelar a autenticidade que é obscurecida pelos véus que nos cercam e para sustentar a liberdade de ir ao encontro de nossas necessidades.” (Idem, *ibidem*, p. 18).

Mazzeo aponta ainda para o trabalho sociológico de Bauman e de como ele é fortemente nutrido pela literatura. Nesse ponto, aproveita para refletir o título da obra em questão e afirma:

Eu estive pensando em chamar essa nova série de conversas de *A irmã literatura* (mesmo que o título venha a ser *O elogio da literatura* – feita as contas, não tão diferente de minha ideia original) em reconhecimento às considerações de seu último livro, cujo objetivo é resumido acima e está no âmago de todo o seu trabalho sociológico, sempre nutrido pela literatura. Também é um título parcialmente inspirado em dois livros escritos por amigos meus que tentaram, por caminhos diferentes, *demonstrar como a literatura é extraordinária em sua capacidade de interpretar nossas existências e os acontecimentos de nossa época que vivenciamos juntos*. (BAUMAN; MAZZEO, 2020, p. 18, grifos nossos)

Assim, é possível perceber que Bauman abstrai da literatura aquilo que de mais singular é percebido e estudado pela sociologia: nossa vocação existencial de *ser humano*. O elogio da literatura nasce, justamente, na possibilidade extraordinária de sensações e experimentações que se estabelecem na pujança daquilo que nos pertence, como parte individual, enquanto sociedade, que é a nossa humanidade (ou a falta dela). Em outro ponto, Mazzeo recorda Bauman sobre as considerações feitas em seu livro *Para que serve a sociologia?*, destacando que neste livro, Bauman busca ressaltar a importância do uso de palavras certas que descrevam a realidade, uma vez que, ao observar a sociologia como um diálogo direto com a sociedade, com a experiência humana percebe a dificuldade em, por exemplo, encontrar mais de uma palavra no inglês que consiga descrever “experiência”.

Portanto, “As duas irmãs” - literatura e sociologia, se veem em dilemas semelhantes no que se referem as investigações das experiências humanas e o modo como buscam, por meio de suas estruturas científicas, externalizar suas descobertas objetivas e/ou subjetivas, as experiências literárias e sociológicas e, conseqüentemente, as experiências dos indivíduos que buscam compreender.

Supramencionado, *O elogio da literatura* é composto por doze diálogos/capítulos intitulados, respectivamente de: “As duas irmãs”, “A salvação pela literatura”, “O pêndulo e o centro vazio de Calvino”, “O problema do pai”, “A literatura e o interregno”, “O blog e o desaparecimento dos mediadores”, “Estamos todos nos tornando autistas?”, “Metáforas do século XXI”, “O risco da tuitatura”, “Seco e úmido”, “O entrincheiramento da “singularidade””, e por fim, “Educação, literatura, sociologia”. Cada um desses diálogos busca compreender, por meio das relações entre literatura e sociologia, questões que transpassam os séculos, os valores de cada indivíduo, suas singularidades e complexidades. Abarcam a possibilidade de enxergar e perceber no outro, na individualidade que os formam, o modo como somos formados de algum modo também.

Esses diálogos reverberam, neste século, com o modo como somos bombardeados constantemente pelos avanços tecnológicos, pela multifuncionalidade de organizações coletivas e pessoais, pela exacerbação de um ideal criado não só a partir da concepção do outro enquanto *ser*, mas também do outro enquanto materialização financeira, mercadológica, industrial. Há sempre uma necessidade, quase absurda, de pertencer a essas instâncias padronizadas pelo coletivo e ditas como primordiais para existência humana. Entretanto, por quais motivos? Quais ideais? Concepções? São relações estabelecidas e validadas por uma liquidez (des)humana, que nos “obriga” a escolher que padrão seguir na tentativa de legitimar, inconscientemente, “(...) Experiências de vazio interior, solidão e inautenticidade...” que “advêm de condições (sociais) semelhantes às da guerra, de perigo

e incerteza que nos cercam, da perda de confiança no futuro” (BAUMAN; MAZZEO, 2020, p. 98).

Para Bauman e Mazzeo,

Num mundo em que *o corpo* é constantemente treinado em academias de ginástica e mantido “esbelto” e “em forma” com as dietas, ele *acaba se esquecendo de atestar quem nós somos*, que é o que ele deveria fazer, e, ao contrário, nos escapa entre os dedos – projetados como somos em conexões virtuais, nossa mente resta como a única expressão humana que ainda tem algum valor. Ao nos despojar desse aspecto, o mal de Alzheimer nos transforma em zumbis mortos-vivos. (BAUMAN; MAZZEO, 2020, p. 90, grifos nossos)

Literatura e sociologia, bem como outras ciências sociais, transcendem nossas perspectivas, inconscientes, de experimentação e nos devolvem, cada uma a seu modo, nossa humanidade, perdida muitas vezes pelo excesso (ou pelo vazio causado por ele). Assim, dois capítulos, especificamente, propostos por Bauman e Mazzeo, merecem destaque naquilo que propomos compreender sobre a experiência humana: “As duas irmãs” e “Educação, literatura, sociologia” e que, curiosamente, abrem e fecham as discussões em *O elogio da literatura*.

O primeiro, “As duas irmãs”, destaca de maneira sensível e aberta, a disposição entre literatura e sociologia de buscar compreender a complexidade e infinitude da condição humana. Desse modo, essa conexão estabelecida por ambas, nasce de alguns pontos que lhes são bastante semelhantes.

O primeiro ponto se refere ao modo como *palavra e linguagem* se constituem enquanto comunicação humana, de como nos apropriamos delas como forma de expressão e dos ruídos causados pela inaptidão de compreendê-las e expressá-las. Para Bauman e Mazzeo (2020, p. 19),

Às vezes, tudo pode *encontrar inspiração numa compreensão autêntica das palavras que usamos para descrever nossa vida e o mundo que nos cerca*. Eu tenho a impressão de que as palavras estão sob pressão crescente no nosso mundo líquido moderno. Como você indicou, não só o número de palavras está diminuindo, mas elas também estão sendo encurtadas e reduzidas a uma série de consoantes nas mensagens eletrônicas que agora são o veículo de comunicação dominante. (grifo nosso)

Consequentemente, se as palavras sofrem dessa pressão causada pela incapacidade de comunicar dada a liquidez do mundo moderno, temos, por outro lado, uma interferência não só de comunicação, mas também de valor, uma vez que, esse conjunto de palavras se estabelece enquanto linguagem. Para tanto, no campo das ciências, sociológicas e literárias, como apreender esses ruídos que são externos as obras, mas que também as compõem? A fragilidade da palavra constituída como linguagem, vivenciada no mundo moderno é capaz de anular, seja na literatura ou na sociologia, aquilo que se propõe discutir?

Nesse sentido, ao refletir sobre as obras literárias e sobre a linguagem, especificamente, Calvino (1990, p. 72), afirma: “(...) 3) Uma linguagem que seja a mais precisa possível como léxico e em sua capacidade de traduzir as nuances do pensamento e da imaginação”. Advém, desse modo, aos autores traduzir essas nuances do pensamento, da imaginação e, sobretudo, da complexidade com que ela se estabelece e se apresenta na sociedade. Com ou sem ruídos, pressionadas ou não pela liquidez que nos cerca, pela infinitude de possibilidades comunicativas, abreviadas, em contextos e modos diferentes de o fazer, elas fazem parte da construção humana em todas as suas fragilidades e asperezas.

Mazzeo sobre essa questão afirma que a linguagem do jovem, por exemplo, está impregnada pelo que ele chama de “doença perigosa”, no qual, propaga implacavelmente frases simplificadas. Ao justificar seu argumento, cita a relação do lançamento de algumas canções, como “Roar”, de Katy Perry e “Bonfire heart”, de James Blunt que diluem a linguagem, provocando uma certa erosão e retraimento. Na perspectiva de Mazzeo, as palavras foram reduzidas massivamente aos consumos descartáveis e, preocupado com os rumos tomados pela linguagem, indaga Bauman (2020, p. 21): “Como podemos libertar a linguagem das garras dessa espiral que arrasta rumo a um País dos Brinquedos fraudulento e mortal?”, ao que Bauman responde assertivamente e nos apresenta um segundo ponto dessa relação entre literatura, sociologia e, por conseguinte, sociedade – o *discurso*. Vejamos:



Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

Seja Katy Perry, seja Marcel Proust, seja Lacan a ter algo importante a dizer sobre as premissas inconscientes da consciência deles – ou você e eu, com todos os demais leitores ou ouvintes deles –, o que quer que nós todos ou qualquer um de nós vejamos, pensemos ou acreditemos ver, e o que quer que façamos em consequência disso, tudo é tecido em discurso. (...) Sistemas de direito consistem em discurso. A diplomacia consiste em discurso. As crenças do grande mundo religioso consistem em discurso. E em um mundo de capacidade crescente de ler e escrever e de multiplicação das mídias de comunicação verbal – rádio, televisão, internet, propaganda, embalagens, assim como revistas e jornais –, o discurso passou cada vez mais a dominar até os aspectos não verbais de nossas vidas. (BAUMAN; MAZZEO, 2020, p. 21 -22)

Logo, é impossível nos separarmos das transformações sociais, dos processos tecnológicos que modificam a maneira como nos comunicamos, trabalhamos, vivemos e nos relacionamos uns com os outros. Assim, o(s) discurso(s) são inerentes ao nosso *ser e estar* no mundo, “É o discurso que nos liberta; e é o discurso que estabelece os limites da nossa liberdade e nos impulsiona a transgredir e transcender os limites – já estabelecidos ou ainda a ser estabelecidos no futuro. Discurso é aquilo que nos faz enquanto nós o fazemos.” (BAUMAN; MAZZEO, 2020, p. 22)

Sendo o discurso aquilo que nos faz enquanto nós o fazemos, literatura e sociologia, se apropriam disso e nos permitem interlocuções entre vivido e narrado, real e fictício, teoria e prática, entre o que é considerado simplista, “fraudulento e mortal” e aquilo que nos é próprio e múltiplo. Por fim, Bauman (2020, p. 23), afirma:

E é graças ao discurso, e seu ímpeto de espreitar além das fronteiras que ele estabelece para sua própria liberdade, que nosso estar no mundo é um processo de vir a ser perpétuo – incessante e infinito: nosso vir a ser e o vir a ser do nosso *Lebenswelt* (“mundo da vida”) – juntar-se, misturar-se embora sem solicitar, estreita e inseparavelmente, entrançados e entrelaçados, e compartilhando nossos respectivos sucessos e infortúnios, ligados um ao outro para o melhor e para o pior – desde o momento de nossa concepção simultânea e até que a morte nos separe.

Finalmente, destacamos o último ponto que surge dessa relação entre “As duas irmãs” – a *interpretação*. Por meio dela somos levados

a compreender ou atribuir sentidos, em algum momento sob alguma circunstância. Para Bauman (2020, p. 24),

A interpretação é sempre um ato de reinterpretação; a reinterpretação é sempre uma cabeça de ponte para outra reinterpretação. O que nós chamamos de “realidade”, tanto a *priori* quanto a *posteriori*, só é capaz de nos alcançar nos envoltórios de pré-interpretações. (...) *A experiência humana* chega às mesas de trabalho de escritores e sociólogos igualmente sob a forma pré-interpretada. Tanto a literatura quanto a sociologia são exercícios de “hermenêutica secundária” – reinterpretação do já interpretado. (grifo nosso)

A interpretação, último ponto do qual destacamos dessa relação entre literatura e sociologia, só é perceptível pela junção de *palavra, linguagem e discurso*. É, na amálgama desses elementos, no trabalho conjunto ou individual de autores e sociólogos que nos encontramos com a nossa própria experiência e vocação humana. As “Interpretações da experiência humana raramente são inócuas: neutras quanto aos interesses humanos e livres dos efeitos sobre a conduta humana.” (BAUMAN; MAZZEO, 2020, p. 25), justamente, por fazermos parte daquilo que apresentam e representam, humanizando nossa humanidade à medida que vivemos, pela prática e pela vivência. Por meio da literatura “(...) os livros modernos que mais admiramos nascem da confluência e do entrelaque de uma multiplicidade de métodos interpretativos, maneiras de pensar, estilos de expressão”. (CALVINO, 1990, p. 131) e, por isso o elogio a ela. No seu entrelaque com a sociologia percebemos a possibilidade de desnudar de maneira crítica e reflexiva a liquidez humana moderna.

Nessa confluência de perspectivas apresentadas por Bauman e Mazzeo, Maurice Blanchot, em *O livro por vir* (2013), com ênfase à literatura, reflete a capacidade que esta tem de ultrapassar limites já concebidos, espaços, tempos cronológico e narrativo, da possibilidade da linguagem enquanto comunicação narrativa, que se estabelecem além dos conceitos de pontos gramaticais, páginas e estilos. A literatura, segundo Blanchot, é uma experiência total:

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

A língua imediata não é imediata, e sobretudo, isso é essencial, logo que aquele que escreve quer agarrá-la, ela muda de natureza sob sua mão. Reconhece-se, aqui, o “salto” que é a literatura. Dispomos da linguagem comum e ela torna o real disponível, diz as coisas, dá-nos as coisas afastando-as, e ela mesma desaparece nesse uso, sempre nula e inaparente. Mas, transformada em linguagem de “ficção”, torna-se inoperante, inusitada. Sem dúvida acreditamos receber ainda o que ela designa como na vida corrente, já que, ali, basta escrever a palavra “pão” ou a palavra “anjo” para dispor imediatamente, em nossa fantasia, da beleza do anjo e do sabor do pão – sim, mas em que condições? Com a condição de que o mundo em que nos é dado usar as coisas seja primeiramente destruído, que as coisas se afastem infinitamente delas mesmas, tornem-se novamente o longínquo indisponível da imagem; e que, também, eu não seja mais eu mesmo, e que não possa mais dizer “eu”. Transformação assustadora. (BLANCHOT, 2013, p. 304)

É sempre da condição humana que o texto literário se alimenta e, por conseguinte, seu leitor se alimenta, se projeta e retorna a si mesmo. Nos humaniza em sentido profundo, precisamente, porque nos obriga ferozmente a refazer sentidos, a penetrar a superficialidade do real tal qual ele se apresenta, mas, refazendo e reformulando aquilo que foi apontado por ele, nos refazendo e reformulando constantemente.

O segundo destaque que propomos para este capítulo, afim de compreender a experiência humana, se refere ao último diálogo entre Bauman e Mazzeo, intitulado “Educação, literatura, sociologia”. Nesse sentido, como entender o ponto levantado no início deste capítulo sobre a “experiência humana”? Há, uma resposta objetiva e clara, apontada pela literatura e a sociologia que nos conduzam nesse caminho de validação sobre a experiência humana e seus desdobramentos? Há um “como”, “quem”, “onde” que determinada a veracidade dessas experiências?

Talvez, a resposta mais óbvia e sensata (se é que ela exista), diante dessas questões seja nos colocarmos diante do campo aberto de experiências que nos possibilitem questionar a própria existência humana e tudo que lhe envolve. Bauman (2020, p. 138), ao citar Cornelius Castoriadis, afirma que “o problema com a nossa civilização é que ela parou de se questionar”, nesse sentido e, complementa, que o dilema da nossa época se

configura na recusa, na negligência e incapacidade aprendida de questionar.

Gilles Deleuze (2011, p. 9), afirma que:

*É através das palavras, entre as palavras, que se vê e se ouve. [...] É o delírio que as inventa, como processo que arrasta as palavras de um extremo a outro do universo. São acontecimentos na fronteira da linguagem. Porém, quando o delírio recai no estado clínico, as palavras em nada mais desembocam, já não se ouve nem se vê coisa alguma através delas, exceto uma noite que perdeu sua história, suas cores e seus cantos. A literatura é uma saúde. (grifos nossos)*

A perda do potencial questionador se assemelha ao estado clínico de delírio, no qual, toda e qualquer possibilidade se torna inexistente, retornando apenas pelo caráter crítico com que se sustenta, se amparando e se encontrando nessa “fronteira da linguagem”. Por isso, literatura e sociologia se encontram e se complementam, uma vez que, por meio das palavras e das relações estabelecidas entre elas, externalizam as experiências humanas que são pautadas, refletidas e amparadas por meio dessa “fronteira da linguagem”.

Ainda conforme Bauman, ao citar *A possibilidade de uma ilha*, de Michel Houellebecq:

“As alegrias dos seres humanos continuam incognoscíveis para nós [neo-humanos]; inversamente, nós não somos capazes de nos sentirmos dilacerados pelas suas dores. Nossas noites já não são mais abaladas por terrores nem êxtases. Todavia, nós vivemos; passamos pela vida sem alegria e sem miséria.”  
É isso que queremos? Uma felicidade derivada dos confortos da tranquilidade, da insensibilidade e da indiferença? (BAUMAN; MAZZEO, 2020, p. 140-141)

O que a literatura e a sociologia fazem é, em grande parte, acentuar questões que nos são esquecidas pela busca frívola por novidades, por nossa apatia consumidora pelo ter, pelo agora, pelo imediato. Por isso, ao estabelecer uma conexão entre *palavra*, *linguagem*, *discurso* e *interpretação* nos deparamos com a necessidade de *ser* – pelo pensamento crítico, artístico e/ou científico, assim como Paul Auster, citado por Mazzeo (2020, p. 134), afirma: “Ninguém acredita que a poesia (ou a arte) possa mudar o mundo.

Ninguém se dedica a essa sagrada missão. Hoje há poetas em toda parte, mas eles só falam entre si”.

## Considerações

É notável a necessidade de mantermos o equilíbrio entre ser e estar, entre caos e contemplação, entre exterioridade e interioridade. Fechando o diálogo com Mazzeo, Bauman afirma que os pontos levantados ao longo da obra são questões básicas da nossa existência humana e, que muitas vezes são dissolvidas pela procura exacerbada de novas sensações e começos, reflexos da nossa vida apressada sustentada por momentos.

Destacar essas questões existenciais básicas e, conforme Bauman (2020, p. 143), trazê-las de volta ao público faz parte da vocação que, literatura e sociologia, compartilham. Além disso, reforçar essas questões une essas duas forças criativas, tornando-as complementares e determinando a cooperação e inspiração mútuas.

## Referências

- BAUMAN, Zygmunt. MAZZEO, Riccardo. *O elogio da literatura*. Zygmunt Bauman, Riccardo Mazzeo; tradução Renato Aguiar – 1ª. Ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- BLANCHOT, Maurice. *O livro por vir*. Tradução Leyla Perrone-Moisés – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução Ivo Barroso. – São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 5ª ed., 2011.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2ª Ed. – São Paulo: Editora 34, 2011.
- ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. Tradução MF. – São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- PERRONE-MOISES, Leyla. *Flores da escrivaniha: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. – 9ª ed. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2019.



# LETRAMENTO LITERÁRIO E RECURSOS DIGITAIS: CONTRIBUIÇÕES DA PLATAFORMA “ESPAÇO DE LEITURA” E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO DE LEITORES

YARA REIS CARDOSO<sup>1</sup>  
ROSEMAR EURICO COENGA<sup>2</sup>

## Introdução

A discussão que propomos neste capítulo guarda aproximações com a pesquisa que vimos desenvolvendo no âmbito do Programa de Pós-Graduação na área de Ensino acerca de uma discussão contemporânea sobre letramento literário, recursos digitais e seus impactos na formação de leitores literários. Acreditamos que ao debruçar nosso olhar para as ferramentas tecnológicas endereçadas a crianças e jovens, em diálogo com elas, promovemos novas estratégias de ensino.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Letras /Português e Espanhol pela Universidade de Cuiabá (2007) - Cuiabá/MT. Especialista em: Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade de Cuiabá/MT Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino UNIC/IFMT. <http://lattes.cnpq.br/0908394549557211>

<sup>2</sup> Doutor em Teoria Literária e Literaturas pela Universidade de Brasília. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino UNIC/IFMT. <http://lattes.cnpq.br/6784437572638138>

Abdala Junior (2002, p. 22) em *Hibridismo e redes informacionais*, destaca:

Estamos num momento de transformação radical de paradigmas, uma situação intervalar; onde reconfiguram os campos do conhecimento e da práxis social. Em meio ao estilhaçamento dos antigos campos, novos recortes, com novos sentidos, estão emergindo. Evidentemente os novos paradigmas em emergência organizam-se em torno da tecnologia de informação, que imbrica sobretudo as áreas cobertas pela biologia, eletrônica e informática. Vêm dessas intersecções híbridas modelos de organização do conhecimento que sensibilizam a cultura em geral.

Esse é o nosso tempo. Conforme a ideia do professor Benjamin Abdala Junior, este é um tempo de revoluções paradigmáticas e indícios de mudança da leitura e dos leitores. Por isso, intentamos investigar? Como a plataforma “Espaço de leitura”, se apresenta na tela? Que aspectos, formas e recursos a definem? Como o professor pode se apropriar desse dispositivo no espaço escolar? Essas questões dialogam com nossa pesquisa e que se mostra necessária nesse tempo de mutações. Um tempo de novos cenários e de invenções: “Cada dia nova invenção. É tanto aplicativo que eu não sei mais não. What’s App, what’s down, what’s new. Mil pratos sugestivos num novo menu”, conforme canta Gilberto Gil.

Sobre a natureza da literatura na era digital, os recursos literários, apresentam textos de diversos gêneros. Citamos aqui o “Leiturinha Digital”, o “Inventeca”, “Ciberpoesia”, de Sérgio Caparelli e Ana Cláudia Gruszynski e o aplicativo literário “Crianceira”, voltado para apresentação dos poemas de Manoel de Barros, são exemplos de aplicativos e plataformas mapeados por nós.

A plataforma literária, em questão, promove à motivação pela leitura no ambiente virtual, além disso, configuram-se como possibilidades de trabalho em sala de aula. Essa produção literária é marcada por uma multiplicidade de semioses. Neste texto, desejamos tratar da plataforma “Espaço de Leitura” para o trabalho com o texto literário em seus contextos de compartilhamento.

A plataforma é uma iniciativa do Laboratório de Educação com apoio do Itaú Social com propósito de proporcionar diferentes



experiências de leitura no ambiente digital. Trata-se de uma plataforma que visa o enriquecimento da aprendizagem da criança em relação à exploração de diferentes linguagens, capazes de educar e, ao mesmo tempo, de divertir, motivar e orientar.

Os referências teóricos desse trabalho se baseiam nos estudos de Roger Chartier (1996), Lucia Santaella (2004), sobre a leitura no mundo digital. As reflexões envolvendo a cibercultura e a literatura eletrônica foram embasadas em Katherine Hayles (2009) e Pierre Lévy (1999). Sobre a relação leitura e literatura infantil digital apoiamos em Edgar Roberto Kirchof (2018), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2017) e outros.

A nossa análise constitui-se das seguintes ancoragens: a primeira delas visa traçar algumas discussões teóricas sobre leitura e literatura no mundo digital. Na segunda ancoragem traçamos uma leitura da plataforma e dos recursos imagético-sonoros-visuais, contribuindo, de maneira direta, para o processo de formação de leitores literários.

## **A leitura na era digital**

Na contemporaneidade, o acesso a livros e textos diversos ampliou-se com a evolução tecnológica, eles apresentam complementos, abandonando a ideia estática. Assim, entrecruzam diferentes linguagens e modos proporcionados por meios digitais, proporcionado, assim, a intersemiose como a mistura das linguagens, sendo a hibridização sua característica principal. Diante disso, Roger Chartier (1998) avaliou o impacto da mutação para o digital com o surgimento de bibliotecas digitais e virtuais e de novos suportes de leitura, tais como blogs, e-books, plataformas, entre outros, possuem também influência nos hábitos de leitura.

As diversas possibilidades da intersemiose mostram, por exemplo, a plataforma “Espaço de leitura”, promovendo as novas formas de ler e potencializando a formação do leitor, pois as linguagens se interconectam com os recursos multimidiáticos. Trata-se, portanto, -de um novo modo de experimentar a leitura que, por

agregar outras mídias e recursos tecnológicos, convida o leitor a provar uma literatura que articula texto, imagem, movimento, som, jogos e interatividade. É nesse viés que Corroero (2014) define os livros digitais para crianças como “obras híbridas, multimodais e multissensoriais que podem apresentar: texto, imagens, sons, e a possibilidade de interação do leitor, aumentando, assim, a sua motivação e criatividade”

Nesse sentido, é notório que os avanços em meios digitais apresentam um espaço desafiando - o *ciberespaço*- por ser considerado um ambiente criado de forma virtual através do uso dos meios de comunicação modernos destacando-se, entre eles, a internet como meios de interações que segundo Levy (1999), dá início a era da *cibercultura*, pelo seu fluxo contínuo de ideias, práticas, representações, textos e ações que ocorrem entre pessoas conectadas por computadores que abrange o final do século XX e início do XXI, a partir de uma configuração técnica, em que mais um estilo de humanidade está sendo inventado. O autor assevera que o *ciberespaço* e a *cibercultura* provocam inovações na maneira de ler, exigindo que os indivíduos assumam múltiplos papéis de leitura e de produção de texto.

Sob essa perspectiva Gadotti (2000) afirma que, para se pensar a educação do futuro, é preciso considerar as possibilidades de novos espaços de formação. Assim, é necessário admitir que “o ciberespaço rompeu com a ideia de tempo próprio para a aprendizagem. [...], o espaço da aprendizagem é aqui - em qualquer lugar -, e o tempo de aprender é sempre” (GADOTTI, 2000, p. 250).

Nesse sentido, conforme Santaella (2004), o advento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) mudou a maneira de lidar com os gêneros textuais, uma vez que com o simples toque dos dedos na tela do celular, em diferentes circunstâncias, podem penetrar no ciberespaço informacional para conversar silenciosamente com alguém ou com um grupo de pessoas a centímetros e/ou de quilômetros de distância. A autora aduz que, os estudantes podem ser classificados como leitores ubíquos, que surgiram do cruzamento e mistura das características dos leitores

moventes - treinados nas distrações fugazes e sensações evanescentes cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais, leitor apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas - com os leitores imersivos, aqueles que navegam em telas e programas de leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis. Esse leitor ubíquo, ao contrário do leitor contemplativo, não intervém só na margem do texto, mas institui-se como autor/coautor.

Ademais, segundo Colomer (2017, p. 237), “[...] as possibilidades da multimídia e da tecnologia começaram a oferecer um imenso campo de possibilidades da multimídia e da tecnologia digital ao jogo literário interativo”, além de que, como aponta Chartier (2000 *apud* CARVALHO, 2010) o advento da cibercultura fez com que os textos deixassem de estar em mãos e passassem a estar também nas telas dos computadores, o que causou alterações nas relações entre texto e leitor, como por exemplo “a distinção entre escrever e ler, entre autor do texto e o leitor do livro, que é imediatamente discernível na cultura impressa, dá lugar agora a uma nova realidade: o leitor torna-se um dos possíveis autores de um texto multimidiático.” (CHARTIER, 2000 *apud* CARVALHO, 2010, p. 155).

A inserção das tecnologias digitais na vida de crianças e jovens tem gerado mudanças nas formas de interação. Nosso trabalho recaiu sobre a leitura literária no ambiente digital em virtude da emergência dessa mudança que se faz perceber nos comportamentos leitores. A discussão sobre a aproximação entre letramento digital e letramento literário mostrou-se um campo fértil ao nosso alcance. Emerge da plataforma aqui analisada vários elementos multimodais, caracterizado pela multiplicidade de linguagens, sistemas semióticos e mídias e que nos surpreendem com as variadas hibridizações.

O caso “Espaço de Leitura” aqui focalizado, promove o letramento e incentiva a leitura em um ambiente multimidiático e multissemiótico, criando, assim, uma estratégia que permite a criança desenvolver novas formas de expressão e comunicação. Nesse

sentido, as mídias digitais surgem para trazer novas formas de letramento, não substituindo os suportes tradicionais de informação, mas sendo inclusive um meio de promover à leitura inclusive nos meios impressos.

Diante dessas questões, Hayes (2009, p. 21) afirma que:

Os leitores chegam a uma obra digital com expectativas formada no meio impresso, incluindo um conhecimento extenso e profundo das formas de letras, convenções do meio impresso, e estilos literários impressos. Por necessidade a literatura eletrônica deve preencher as expectativas mesmo à medida que as modifica e as transforma. Ao mesmo tempo, e porque a literatura eletrônica é normalmente criada e executada em um contexto de rede e de meios de comunicação digital programáveis, ela também é movida pelos motores da cultura contemporânea, especialmente jogos de computador, filmes, animações, artes digitais, desenho gráfico e cultura visual eletrônica.

Lajolo e Zilberman (2017), na obra *Literatura infantil brasileira: uma nova/outra história*, traçam um panorama da literatura infantil e juvenil nos últimos trinta anos. Destacam que “[...] no âmbito da literatura infantil e juvenil, amplia-se e expressa-se de distintas maneiras essa parceria antiga entre a escrita, o impresso e o livro, ao mesmo tempo em que nela também se manifesta hibridismo de linguagens”. (p. 28).

Ao destacarem a emergência e expansão das novas fronteiras, as autoras afirmam que a internet “[...] opera de modo interligado no que se denomina ciberespaço, ambiente de existência virtual disponibilizado pela tecnologia” (p. 31). As novas tecnologias e suas interações viabilizadas impõe “novas sensibilidades e formas de percepção, facilitando a associação entre texto e imagem” (p. 32).

Com o desenvolvimento e difusão da tecnologia encontra terreno fértil no campo da literatura infantil e juvenil, sendo favorável à expansão da inventividade de seus criadores. Com a incursão dos pequenos internautas à navegação pelos meios hipertextuais, desde cedo as autoras absorveram o conceito de “transletramento”, a saber, “a habilidade de ler, escrever e interagir através de várias plataformas, ferramentas e mídias desde a língua

de sinais e da oralidade por meio de manuscritos, impressos, TV, rádio e filme, até redes sociais digitais” (THOMAS, SUE et al *apud* LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 43).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que: “As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (BRASIL, 2017, p.61).

## **Apresentando a plataforma “Espaço de Leitura”: forma e conteúdo**

O “Espaço de leitura” é uma plataforma que oferece diferentes experiências para desfrutar de ricos momentos de leitura. Idealizado, pelas educadoras Beatriz Cardoso e Andrea Guida Bisognin, o site foi lançado, em outubro de 2016, como parte do Projeto Laboratório de educação, que tem por objetivo colaborar com a criação de contextos que ofereçam às crianças possibilidades para se desenvolverem com base em aprendizagens significativas. Nesse sentido, a plataforma oferece uma coleção de 7 (sete) livros digitais para serem explorados por adultos e crianças, enriquecendo suas relações com a linguagem e os diferentes modos de ler.

Ademais, busca proporcionar à criança uma experiência de leitura que pode ser vivenciada sozinha ou acompanhada, lendo ou ouvindo, escutando a própria voz, a de alguém querido, ou ainda ouvindo a leitura de um profissional. A plataforma também apresenta jogos, além de um guia para os adultos sobre a importância da leitura e de como enriquecer esses momentos de interação com crianças que ainda estão no início de seu percurso como leitoras.

Na tela inicial do site há um fundo azul com quatro funções: “Histórias” “Jogos” “Para pais e educadores” e “O projeto” (Figura 1). No meio da tela, as sete histórias principais disponíveis se movimentam, juntamente com o ícone vermelho “Ler, jogue e aprenda”. Nesse plano é possível escolher entre as sete histórias A

Tramas literárias: efeitos e sentidos

Figura 1: Tela inicial da plataforma “Espaço de Leitura”



Fonte: Captura de tela da plataforma “Espaço de Leitura”

*receita de Mandrágora, O álbum de Irina, A lenda de Sigurd, As sete cabritas e o lobo, Onde está o meu cachorro, Dois irmãos e O duende Gumercingo. Ao clicar em uma das histórias, você é redirecionado a narrativa com uma pequena sinopse e explicação sobre o conteúdo linguístico (Figura 2).*

Figura 2: Sinopse e conteúdo linguístico da história



Fonte: Captura de tela da plataforma “Espaço de Leitura”

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto (Organizadores)

Figura 3: História em slides “A receita da Mandrágora”



Fonte: Captura de tela da plataforma “Espaço de Leitura”

Ao clicar em ler história, guia-se para a história escolhida, na qual ela pode ser ouvida ou pode ser lida ao passar cada slide (Figura3).

Figura 4: Jogos desta história



Fonte: Captura de tela da plataforma “Espaço de Leitura”

### Tramas literárias: efeitos e sentidos

A tela foto (Figura 4) permite que a criança, depois de ler cada história, possa jogar e relacionar a narrativa com várias modalidades dos jogos propostos no site.

FIGURA 5- Orientações para os pais e educadores



Fonte: Captura de tela da plataforma "Espaço de Leitura"

Além de propostas específicas relacionadas ao conteúdo linguístico de cada história, a plataforma oportuniza aos pais e educadores instruções nas atividades sugeridas, exemplificando intervenções gerais que o adulto pode propor antes, durante e depois da leitura dos contos para as crianças, como exploração das ilustrações, gestos, vozes, pausas, entonações, expressões faciais e corporais, memorização de trechos, recontos, conversas sobre o que foi lido (Figura 5).

### Ler, ouvir, ver e jogar: a intersemiose das linguagens

A relação entre a leitura, jogos digitais, recursos sonoros, aqui proposta por nós, pode exemplificar o processo de articulação intersemiótica feito pela leitura. A plataforma se propõe a essa multiplicidade de linguagem. É a partir dessas premissas que propomos



lançar um olhar para o trabalho sobre os modos de ler a literatura infantil digital no contexto escolar. Objetivamente, a intenção maior deste capítulo foi analisar as potencialidades formativas da plataforma endereçada ao público infantil, a partir de suas características, do que ela contribui para seus usos em sala de aula.

A plataforma criada em ambiente digital conta com dispositivos multimídias, tais como instrumentos de animação, mecanismos de áudio (trilhas sonoras e animação), dentre outros códigos. O site se origina no [labedu.org.br/plataformas](http://labedu.org.br/plataformas), que traz uma diversidade de sites, livros, materiais formativos e outros aplicativos dando caminho a referências teóricas e atividades práticas, disponibilizando instrumentos para que os mediadores de leitura promovam interações para a recepção crítica dos diferentes códigos.

Figura 6: Leitura dos contos



Fonte: Captura de tela da plataforma “Espaço de Leitura”

A plataforma apresenta muitas possibilidades de navegação dos recursos disponíveis. Dessa maneira, há a opção de ler/navegar pelas páginas dos livros disponíveis, ouvir por meio de áudio, além disso, assistir à leitura. Esse espaço contém muitos elementos, sendo a interatividade um dos seus maiores apelos. A plataforma “Espaço

de Leitura”, adaptando-se às exigências de um leitor infantil em um novo suporte de sustentação discursiva, converte-se em instrumento de várias atividades e orientações direcionadas a pais e educadores.

Os jogos fazem parte do universo do entretenimento humano, como o cinema, a televisão e a literatura, por exemplo. Esse é um dos aspectos presentes na plataforma. Os jogos educativos digitais estão associados com as histórias infantis e têm a capacidade de fazer com que o jogador participe da narrativa e se envolva nela. Isso permite a criança muitos caminhos a serem percorridos; muitos objetos com os quais interagir (brincar/conhecer); possibilidades de finais diferentes, dependendo das ações e escolhas do jogo.

Com isso, vimos que os jogos educativos digitais também se mostram elementos propiciadores de situações de aprendizagem: regras, questões interpretativas, conteúdos linguísticos, relações causais, tomada de decisões e outras especificidades. Depois de analisar o conteúdo dos jogos na plataforma, podemos destacar sua importância em interface com a cultura lúdica e educativa mediadora do processo de ensino e aprendizagem de conteúdos linguísticos. Com recursos dinâmicos e motivadores, os jogos proporcionam diversão, enquanto facilitam a descoberta, que se torna prazerosa, eficaz e conduz ao conhecimento de forma lúdica.

**Jogos**

Cada conto apresentado no Espaço de Leitura é acompanhado por jogos interativos que envolvem o conteúdo linguístico trabalhado nas histórias. Os jogos podem ser realizados pela criança sozinha ou podem ser jogados em companhia de outras crianças ou adultos.

**EXEMPLOS DE JOGOS**

	<b>O Intruso</b> Que emoção não faz parte da história de Irina? A criança deve responder selecionando a imagem correspondente.		<b>Quem fez e quem disse?</b> Este jogo envolve a relação entre o texto e as ilustrações na criação de uma única linguagem. Com base na interpretação que faz da narrativa, a criança escolhe a ilustração que melhor responde à pergunta lançada no jogo.
---	---	---	---

Fonte: Captura de tela da plataforma “Espaço de Leitura”

Com uma visualidade colorida e atraente, a plataforma se destaca por oferecer ao leitor uma mistura de ludicidade e discussões sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil. As discussões trazidas para a plataforma apoiam-se em perspectivas sociodiscursivas, sociointeracionistas e exploratórias – que investigam as influências dos livros digitais sobre as práticas de leitura dentro e fora da escola, envolvendo o âmbito da mediação, da motivação e do engajamento. A teorização abordada encontra-se relacionada à interlocução existente nos documentos oficiais e outras abordagens contemporâneas.

Tão importante quanto o conteúdo apresentado é a sua forma, os dispositivos de aprendizagem e de formação de leitores literários que norteiam a plataforma. As propostas leitoras apresentadas no contexto da plataforma objetivam apresentar, através de inúmeras possibilidades, os diferentes percursos a serem percorridos pelo leitor infantil, numa perspectiva interativa que lhe permite vivenciar experiências lúdicas e criativas. Assim, o uso pedagógico da plataforma “Espaço de Leitura deve ser garantido no âmbito escolar como forma de uso das potencialidades formativas bem como esboçar algumas estratégias de formação de leitores plurais que transitam pelos universos digitais, literários, multimodais e multissemióticos desses novos suportes de aprendizagem.

Na realidade, a fruição da leitura é o fundamento que move a constituição da plataforma. A leitura no site é uma atividade que associa uma variedade de códigos: verbal, visual, sonoro. Nessa amplitude de tantas variáveis, a leitura da literatura de recepção infantil surge como potencialidade de construção de sentidos e, conseqüentemente, de assunção na cultura grafocêntrica, “[...] 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”. Diz Cosson (2006, p. 16).

Refletindo sobre essas questões e sobre o ensino das práticas de leitura dentro e fora da escola, propomos um aprofundamento do conceito de letramento literário, como em Cosson (2006), que

compreende o [...] “letramento literário como uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (p. 23).

Como se observa, os diferentes códigos expressos na plataforma codificam-se de diversas formas que mantêm uma relação estreita entre si e se expressam no que se convencionou chamar de intersemiose, rede ampla de significações: imagens, jogos educativos, trilha sonora, gestos, expressões corporais, signos abertos à decodificação.

## **Considerações finais**

Por entender que a tecnologia é parte do contexto social contemporâneo das crianças, buscamos nesse artigo ampliar as discussões do campo da literatura infantil digital a partir da análise da plataforma “Espaço de Leitura”. Produzidas a partir do entrelaçamento de linguagens acompanham as revoluções das produções multissemióticas e de projetos multimídias, cuja compreensão exige novas abordagens de leitura. Nesse sentido, de um lado, vários pesquisadores, dentre eles Edgar Roberto Kirchof (2018), vêm destacando o imenso potencial das obras literárias digitais para a promoção da leitura e dos letramentos múltiplos.

Nesse sentido, a plataforma digital “Espaço de Leitura” realça as potencialidades na formação de leitores e no entrecruzamento entre leitura literária para crianças em ambientes digitais e mobilizadora de múltiplos letramentos. Ademais, contribui para que os adultos mediem de forma produtiva as interações das crianças com o mundo, de forma a ampliar seu universo cognitivo e intelectual. Dessa forma, o trabalho da plataforma tem por objetivo colaborar com a criação de contextos que ofereçam às crianças possibilidades para se desenvolverem com base em aprendizagens significativas.

## **Referências**

ABDALA JUNIOR, Benjamin. *Fronteiras múltiplas, identidades plurais: um ensaio sobre mestiçagem e hibridismo cultural*. São Paulo: Editora SENAC, 2002.

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular*, Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC-EI-EF-versaofinal-site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC-EI-EF-versaofinal-site.pdf). Acesso em: 15 de mai.2021

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. Literatura infanto juvenil: diálogos entre a cultura impressa e a cibercultura. *Revista Desenredo*, 6(2), p.154-169, 2010. Disponível em: <<https://cutt.ly/cuXSBg6>>. Acesso em: 13 mai. 2021.

COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo, Global, 2017.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

CORRERO, C. Livros digitais para crianças. In: FRADES, I. C. A.; VAL, M.G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.) CEALE, *Glossário de Alfabetização, Leitura e Escrita*. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, leitura e escrita. FaE, UFMG, Brasil, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/livros-digitais-para-criancas>>. Acesso em: 15 de mai. 2021.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ESPAÇO DE LEITURA (plataforma). Disponível em: <<http://espacodeleitura.labedu.org.br/>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto alegre: Artes Médicas, 2000.

HAYLES, Katherine. *Literatura Eletrônica: novos horizontes para o literário*. Trad. Luciana Lhullier e Ricardo Moura Buchweitz. São Paulo: Global, 2009.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Livros para crianças na era digital: dos E-books aos Book Apps. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (orgs.) *Travessias e travessuras na literatura infantil e juvenil: (Trans)formação de leitores*. Tubarão: Copiart, 2018.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: uma nova/outra história*. Curitiba: PUCPress, 2017.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.



# LITERATURA DE RECEPÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE LEITORES MULTICULTURAIIS

GLÁUCIA RIBEIRO<sup>1</sup>  
NINNA SANCHES VICENTE DA COSTA<sup>2</sup>  
ROSEMAR EURICO COENGA<sup>3</sup>

## Introdução

Neste capítulo, propomos algumas reflexões acerca da diversidade cultural e a aplicabilidade da literatura multicultural em contexto de ensino. Uma primeira aproximação a esta problemática tem sido motivada pelas nossas percepções como docentes da Educação Básica sobre a necessidade de reavaliar o lugar das inúmeras culturas que se expressam no universo escolar. A partir deste viés propomos uma discussão teórica do

---

<sup>1</sup> Licenciada em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Federal de Mato Grosso. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino UNIC/IFMT. Docente da Rede Pública de Ensino. [glauca.ribeiro36@gmail.com](mailto:glauca.ribeiro36@gmail.com). <http://lattes.cnpq.br/3741816715544347>

<sup>2</sup> Licenciada em Letras (Português-Inglês) pela Universidade de Várzea Grande. Especialista em Metodologia de Língua Portuguesa pela Faculdade Integradas de Várzea Grande. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino UNIC/IFMT. Docente da Rede Pública de Ensino. [ninnasavi@gmail.com](mailto:ninnasavi@gmail.com). <http://lattes.cnpq.br/0846350054265073>

<sup>3</sup> Doutor em Teoria Literária e Literaturas pela Universidade de Brasília. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino UNIC/IFMT. [rcoenga@gmail.com](mailto:rcoenga@gmail.com). <http://lattes.cnpq.br/6784437572638138>

multiculturalismo no campo educacional em diálogo com o pensamento decolonial e da interculturalidade crítica.

Abordamos nossa discussão a partir de estudos sobre multiculturalismo a partir de estudos de Antonio Flavio Moreira e Vera Maria Candau (2013), Lindgren-Alves (2018) e outros estudiosos que se enunciam dos Estudos Literários Antonio Candido (2011), Rildo Cosson (2006, 2014) e outros.

Entende-se por literatura multicultural, segundo Fernando Naiditch aquela que:

Abrange não só diferentes culturas, mas diferentes temas e diversos grupos de alunos, como por exemplo, necessidades especiais e inclusão, gênero e sexualidade, preferência sexual, diferentes religiões e credos, diversas características físicas e cargas emocionais, diversas idades, diferentes raças, grupos étnicos e classes sociais (NAIDITCH, 2009, p.26).

As relações entre literatura e diversidade são temas fundamentais e carecem de debates, particularmente, no contexto escolar. É dentro dessa perspectiva que procuramos dar visibilidade a literatura de autoria negra e indígena em sala de aula, insistindo na importância da inclusão de questões referentes à identidade e à diversidade no currículo da Educação Básica.

A implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que instauram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e indígena em todo âmbito do currículo escolar brasileiro, possibilitou um novo olhar por parte dos docentes para abordagem em sala de aula das respectivas literaturas, principalmente no que diz respeito as possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento de uma educação multicultural na escola.

Não obstante, observamos que, ainda são poucas as discussões sobre a inclusão dessas temáticas nas salas de aula do Ensino Fundamental e Médio. Diante do exposto, acreditamos que a literatura endereçada a crianças e jovens constitui a principal ferramenta para tratar de questões que assinalam o respeito à diversidade cultural e à importância de um ensino multicultural.



Nesse sentido, discutiremos as possibilidades e os desafios do uso de narrativas indígenas e afro-brasileiras na Educação Básica. Partimos de alguns questionamentos inescapáveis: Por que se fala e se discute tanto hoje sobre as relações entre literatura e diversidade? Quais as possíveis formas de se lidar com essas temáticas na sala de aula?

Questões como o que entendemos por diversidade e que diversidade pretendemos que esteja contemplada no ensino de leitura literária denotam novas tendências e avanços no campo dos Estudos Literários, em decorrência da aprovação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Em tempos de obscurantismo e de intolerância contra as minorias Michèle Petit (2009, p. 21) questiona: Qual o poder da leitura nestes tempos difíceis? O que esperar do fazer literário e da leitura em lugares “onde a crise é particularmente intensa, seja em contexto de guerra ou de repetidas violências, de deslocamentos de populações mais ou menos forçados, ou de vertiginosas recessões econômicas?” Em tais contextos, a autora adverte: “Crianças, adolescentes e adultos poderiam redescobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesmos e, além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica” (p.22).

Refletir sobre as maneiras de lidar com essa diversidade cultural e suas implicações no espaço escolar possibilita viabilizar projetos em que questões de diferença e diversidade sejam amplamente discutidas. Entretanto, para que isso ocorra, torna-se necessário ampliar as perspectivas sociais a que os alunos têm acesso. Isso porque, segundo Carbonieri (2017),

Se os currículos escolares trazem quase que exclusivamente obras de autores homens, brancos, heterossexuais, de classe média e urbanos, contribui-se para forjar a concepção de literatura conforme o viés apresentado por esses autores, construindo uma suposta (des)legitimidade em relação a autores que não se enquadram nessas categorias (CARBONIERI, 2017, p.92).

Em virtude desse apagamento, julgamos pertinente e em acordo com as ideias de Carbonieri (p.92) “que os alunos leiam obras

produzidas em diferentes contextos sociais e culturais por autores e autoras oriundos de grupos diferenciados”.

## **Multiculturalismo, decolonialidade e letramento literário de (re)existência**

Vivemos uma época de constantes ataques a grupos minoritários, tempos difíceis, complexos e de intolerância: racismos, sexismos, misoginia, homofobia, xenofobia, são formas conhecidas de intolerância social. Esse contexto ambíguo, paradoxal nos motiva repensar a partir o papel da literatura como função humanizadora. Neste momento sócio-histórico vulnerável, é central discutir a questão do multiculturalismo e dos direitos humanos.

Sobre a tendência homogeneizadora, padronizadora e monocultural que impregna a dinâmica escolar, Candau (2013) esclarece:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (CANDAU, 2013, p.16).

No momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, “sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje” (p. 16).

Para Lindgren-Alves (2018) a expressão multiculturalismo é um neologismo na moda. O conceito segundo o autor faz parte integrante do discurso mundial contemporâneo, suas origens estão ligadas de alguma forma ao Movimento Pelos Direitos Civis dos Estados Unidos nos anos 1950 e 1960.

Lindgren-Alves (2018) complementa sua fala declarando que na década de 1970, esse grande movimento mudou de escopo e natureza, dando exemplo e impulso a outros ativismos sociais, como o “movimento das mulheres, dos indígenas, dos imigrantes, dos

homossexuais e os das minorias em geral, particularmente as minorias étnicas e nacionais” (p.193).

Com a dinâmica da globalização, o multiculturalismo “tornou-se, por assim dizer, mais do que um fato positivo inelutável, uma “ideia universal” ou ideologia que ninguém se atreve a questionar” (p. 192).

Em relação ao multiculturalismo, o trabalho de Candau (2012, 2013) envolve levantamentos sobre sua penetração nas políticas curriculares, no campo da didática e nas escolas. Em toda sua produção acadêmica a defesa de uma educação multicultural, centrada a partir dos seguintes eixos: Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação; Ressignificando a Didática na perspectiva multi/intercultural e Universidade, Diversidade Cultural e Formação de Professores. Nesse sentido, a vinculação de Candau ao pensamento multicultural, tal como assumida pela autora, busca aproximação com preocupações ligada à educação e a centralidade do pluralismo cultural.

A autora assinala suas posições a partir de três premissas fundamentais. A primeira delas refere-se à relação entre diversidade cultural e direitos humanos configuração fortemente marcada por “referenciais da modernidade, tendo no centro de sua construção as questões de igualdade, da liberdade e da universalidade” (CANDAUI, 2012, p. 12) .

A segunda afirmação que estrutura seu trabalho centra-se na relação entre multiculturalismo e interculturalidade propondo um “multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-lo a modalidade mais adequada para a construção de sociedades democráticas, que articulem políticas de igualdade com política de identidade” (p. 13). E por fim, um terceiro eixo articulador de seu trabalho refere-se à educação escolar, “a afirmação de que estamos chamados a “reinventar a escola” (CANDAUI, 2012, p.13).

Dada as inúmeras e diversificadas concepções e vertentes suscitadas pelo multiculturalismo, Candau (2013) distingue duas abordagens fundamentais: uma descritiva e outra propositiva.

### *Tramas literárias: efeitos e sentidos*

A primeira afirma ser o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais. Vivemos em sociedades multiculturais. As configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural [...]. Nesta concepção se enfatizam a descrição e a compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico (CANDAU, 2013, p.20).

#### A perspectiva propositiva entende o multiculturalismo

Não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto político cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva. (CANDAU, 2013, p. 20).

A educadora advoga, ainda, três abordagens que estão na base de diversas propostas decoloniais: o multiculturalismo assimilacionista, no sentido descritivo: “nessa sociedade multicultural não existe igualdade de oportunidade para todas as pessoas. Procura-se integrar os grupos marginalizados valorizados pela cultura hegemônica” (CANDAU, 2013, p. 21).

Uma segunda concepção é denominada de multiculturalismo diferencialista. Candau (2013, p. 21) explica que esta abordagem parte da afirmação de “que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la”. Enfatiza, assim, uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais. Já a perspectiva intercultural baseia-se na “promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade” (CANDAU, 2013, p. 22). A base da interculturalidade consiste no

Diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, uma negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CANDAU, 2013, p. 23).

Outro aspecto a ser discutido no âmbito escolar, que consideramos de especial relevância, diz respeito a proporcionar

espaços que favoreçam a construção de práticas pedagógicas pelo viés do diálogo intercultural, valendo-nos de estratégias relacionadas à leitura literária.

Nesse sentido, ao traçarmos uma linha de aproximação em favor da decolonialidade como um projeto de letramento literário de (re)existência implica trazer para a nossa discussão a luta política de mulheres negras, dos quilombolas, dos diversos movimentos negros, dos jovens da periferia, dos povos indígenas, entre outros. É por isso que o conceito de decolonialidade em nossa proposta desempenha um importante papel em várias formas de trabalho intelectual, ativista, artístico e estético.

Perspectivas decoloniais fazem parte do campo de debates propostos por intelectuais latino-americanos que efetivaram o chamado giro decolonial ou projeto decolonial, segundo Costa; Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019, p.10), o projeto acadêmico-político da decolonialidade reside “na sua capacidade de esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégia para transformar a realidade”.

Para tanto, Grosfoguel (2019) chama atenção para o papel a ser desempenhado pelos movimentos sociais decoloniais do sul-global. Esses movimentos, segundo o autor, não poderão se restringir a dimensão econômica, e necessitam conferir centralidade às dimensões de raça, gênero, religiosas, políticas e pedagógicas.

Essas reflexões constituem um pensamento pedagógico emancipatório, a partir das contribuições de Gomes (2019)

Aqueles e aquelas que argumentam em favor da introdução no currículo escolar alertam para o caráter formador, socializador e educativo da instituição escolar na construção de subjetividades e, por isso, defendem que a escola da atualidade e crítica desse debate. Por observarem, no dia a dia escolar, como os estudantes reproduzem entre os pares os vários preconceitos apreendidos em família e na sociedade, há um grupo significativo de educadores, intelectuais, formadores de políticas públicas e políticos – entre os quais, eu me incluo – que defende a necessária introdução do estudo crítico sobre essas temáticas como uma das funções da escola (GOMES, 2019, p.231).

Acreditamos no potencial educativo da escola e da literatura como superação de preconceitos contra grupos minoritários. Portanto, nestes tempos de reflexão, compactuamos com Gomes sobre a necessidade de descolonização dos currículos para a construção da democracia e para a luta afro-indígena.

Em síntese, este estudo acena para uma discussão necessária para a formulação de novas apostas pedagógicas capazes de provocar importantes mudanças em práticas pedagógicas, em especial naquelas relacionadas à leitura literária.

### **Ensinar a leitura literária: abordagens pedagógicas**

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho de construção de significado do texto. De acordo com Kleiman (2016), a compreensão do texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimentos prévios – linguísticos, textuais e de mundo. É mediante a interação dos diversos níveis de conhecimentos prévios, que o leitor consegue construir o sentido do texto. Por isso, a leitura é considerada um processo interativo.

A inserção da leitura no currículo pode e deve acontecer desde o início da escolaridade, antes mesmo que o educando já saiba ler e escrever. Esse trabalho pode iniciar com textos que pertencem à tradição oral, que as crianças conhecem, gostam de cantar e recitar, além de memorizar com facilidade, como cantigas, músicas, parlendas e poemas. No entanto, para que as atividades de leitura sejam significativas, elas devem cumprir diferentes propósitos: buscar informações, divertir, estudar, seguir instruções etc.

Acredita-se que trabalhar com textos reais pode aproximar os estudantes dos diferentes gêneros e padrões textuais que circulam na sociedade, fazendo-os conhecer e entender sua função social, como por exemplo, textos jornalísticos, receitas culinárias, regulamentos e fôlderes publicitários.

Porém, à medida que a escolarização do estudante vai avançando, os textos tendem a ficar mais complexos, exigindo um conhecimento maior de vocabulário, sintaxe, temas e estruturas diferentes.

Por isso, é impossível falar em literatura sem falar em leitura. Silva e Zilberman (1990, p.24) destacam “há que se ler literatura para romper o silêncio, desentrevando, aceitando e retroalimentando os sentimentos e a inteligência do mundo”, afirmando que “a literatura se associa então à leitura” (p.18).

A literatura não se limita a fazer um retrato fiel da realidade imediata, os autores criam e recriam a realidade de acordo com sua própria visão, ou seja, ela retrata um mundo em constante desenvolvimento no plano simbólico. Segundo Silva (2007, p.14), a literatura não consiste apenas numa herança, num conjunto cerrado e estático de textos escritos no passado, mas apresenta-se antes como um ininterrupto processo histórico de produção de novos talentos. Reforçando essa ideia, Zilberman (1989, p.108) afirma que “a possibilidade de a obra se atualizar como resultado da leitura é o sintoma de que está viva”.

É importante romper com a ideia de que por apresentar, muitas vezes, textos antigos, a literatura não faz parte do mundo contemporâneo. Formar um leitor literário significa formar um leitor reflexivo, crítico e consciente. Esse é o desafio, cada vez maior e mais difícil, para os professores, a formação de leitores habituais e proficientes.

Alguns fatores são muito importantes para que haja um resultado satisfatório, tais como, a metodologia utilizada, as práticas pedagógicas e as estratégias ensinadas pelos professores de Língua Portuguesa, assim como os materiais e espaços disponíveis na escola para o incentivo da leitura literária. Outro ponto que merece atenção especial é o cuidado com a escolha dos textos, que não devem ser estereotipados.

A leitura diversificada contribui para que se abra um leque de ideias e possibilidades na vida do estudante enquanto leitor e cidadão, com pensamentos universais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já traziam “a leitura do texto literário é um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas” (2006, p.67).

Cada leitor vivencia a leitura de maneira única. Sobre isso, Coelho (*apud* COSSON, 2014) afirma:

Aulas em que se fale de literatura, em que se comungue no amor da literatura, têm algo de festa ritual, inunda-as a alegria de, num impulso coletivo, descobrir, clarificar, ficando cada um enriquecido, dinamizado. Ler coletivamente (em diálogo com a obra literária, em diálogo de leitor com outros leitores) é, com efeito, além de prazer estético, um modo apaixonante de conhecimento, o ensejo inestimável de participar ativamente, ampliando a criação pelo comentário, pondo-se cada um à prova, jogando-se, inteiro, na aventura em que a palavra estética nos envolve, e ao mundo (COSSON, 2014, p. 97).

É inquestionável a importância de aproximar os estudantes dos conhecimentos científicos, técnicos e artísticos (incluindo a literatura entre os conhecimentos artísticos), a literatura pode se transformar em agente de crítica, de denúncia e de inquietação, contribuindo para mudança de postura do leitor e para a transformação da escola em espaço de reflexão e posicionamento.

A relação com a literatura no ambiente escolar afeta, toca, mobiliza, marca, modifica, estimula, torna o mundo mais compreensível e sensibiliza os alunos. Quanto mais a leitura literária cumpre o seu papel de crítica, de denúncia e de inquietação, mais os alunos se apropriam dos bens culturais.

O sentido da obra literária depende da interpretação individual do leitor, para que as lacunas textuais sejam preenchidas, é necessário que o leitor, em um contexto significativo, deduza, compreenda e interprete o que foi lido. É no diálogo e na interação leitor-texto que o encantamento acontece

É apenas no momento da interação ou da transação entre leitor e texto que o sentido se efetiva, de modo que, sem o leitor, os livros, por exemplo, não passam de papel com tinta. Na verdade, nas concepções mais radicais, ler é uma espécie de projeção do leitor sobre o texto, o qual é pouco mais que um pretexto para esse exercício de elaboração dos sentidos trazidos pelo leitor de sua experiência de vida. Em outros casos, ler é uma negociação do leitor com o texto, ou seja, o texto é tomado como um conjunto de pistas que devem ser perseguidas pelo leitor ou um espaço com vazios que devem ser preenchidos pelo leitor (COSSON, 2014, p. 38).

Alunos são sujeitos ativos na construção do conhecimento, por isso a importância de aproximar a cultura deles com a cultura



escolar, respeitando seu repertório leitor, assim como seu contexto social e histórico. A experiência vivida por eles deve ser legitimada, sem desprezar o conhecimento institucionalizado. Dessa forma, a escola pode se tornar um local de pluralidade de discursos, às vezes conflitantes, onde ocorrem negociações e mediações para que os estudantes se fortaleçam e se constituam como indivíduos críticos.

Quando a leitura e a escrita têm reflexos linguísticos, cognitivos, sociais e culturais, pode-se dizer que houve o letramento literário. Nessa perspectiva, a leitura proporciona ao leitor a percepção do que está nas entrelinhas, de modo que ele consiga ir preenchendo as brechas deixados pelo autor, interpretando e conectando os vazios, o que é fundamental para sua experiência leitora.

Os caminhos da leitura podem ser tortuosos, mas apresentam inúmeras possibilidades de relações, geradas pela indeterminação do texto e pelo movimento da estrutura narrativa que o obriga a revisitar a bagagem do leitor.

O letramento literário pode, além de formar o leitor, fazer com que os indivíduos compreendam melhor a si mesmos, tornando-os cidadãos capazes de enfrentar os desafios existentes nas práticas sociais. A partir daí, a escola pode ser considerada um espaço que aproxima os estudantes dos bens culturais, contribui para a formação intelectual, crítica e afetiva, auxiliando a inserção do aluno no contexto social.

## **Literatura de autoria negra e indígena: abordagens na sala de aula**

Preocupados com as questões da diversidade cultural, voltamos nossa atenção para a abordagem em sala de aula das literaturas de autoria negra e indígena, entre tantos outros grupos marginalizados, sejam neutralizadas no contexto escolar. Em busca do aperfeiçoamento do processo ensino e aprendizagem e pensando na formação de um leitor ativo, crítico e humanizador, entendemos ser necessário alargar o leque de opções de textos literários a serem ofertados ao leitor jovem.

Nesse entendimento, o contexto escolar se mostra como um espaço importante para se pensar a diversidade cultural e a diferença e, mais do que isso, para entender o que nos une e o que nos distingue. Apesar da multiplicidade que evidencia a formação do povo brasileiro, o sistema escolar tende a valorizar a cultura hegemônica, em detrimento de outras, por exemplo, as culturas de matriz africana, afro-brasileira e indígena.

Para o trabalho com a diversidade cultural, torna-se importante conhecer as propostas do documento oficiais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assinala o respeito à diversidade cultural e à importância de um ensino multicultural.

Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades (BRASIL, 2021, p. 399).

Ao tomarmos como referência às literaturas negra e indígena, os escritos literários normalmente relacionam-se às questões que visam a reconfigurar a história de opressão e apagamento sofrida por negros e índios, com a finalidade de promover uma reparação à memória e cultura desses povos.

Sobre esse aspecto, Octavio Ianni, em *Literatura e consciência*, alude que “o negro é o tema principal da literatura negra” (IANNI, 1988, p. 54), assim como podemos afirmar que o *índio é o principal tema da literatura indígena*. Ao longo dos séculos, a temática das obras do negro e do indígena tem se caracterizado por diferentes nuances dentro da perspectiva de reparação que mencionamos anteriormente.

Referente aos escritos literários afro-identificados, lemos em Eduardo de Assis Duarte *Por um conceito de literatura afro-brasileira* (2008), exemplos de temáticas que iniciam com o “resgate da história do povo negro na diáspora brasileira, passando pela denúncia da escravidão e de suas consequências ou ir até à glorificação de heróis como Zumbi e Ganga Zumba” (DUARTE, 2008, p. 07),

depois pelas tradições culturais e religiosas, em que se inserem os mitos e lendas, quase sempre circunscrito à oralidade.

Ao chegar à contemporaneidade, “De Lima Barreto e Nascimento Moraes a Carolina de Jesus; de Lino Guedes, Adão Ventura e Oswald de Camargo” (DUARTE, 2008, p. 07), outros autores e poetas debruçam seu olhar sobre a escravidão e ao longo período após abolição, 1880.

Ainda segundo Duarte (2008), no século XXI, os relatos eram sobre os processos de exclusão pelos quais os negros passaram, surgindo assim o subúrbio, a favela, a crítica ao preconceito e ao branqueamento, a marginalidade e a prisão.

O autor relata ainda que foi neste século que surgiu nos contos de Conceição Evaristo personagens como Di lixão, Ana Davenga, Natalina, Duzu-Querença, personagens, como a empregada Maria, linchada pelos passageiros de um ônibus urbano após escapar de um assalto em que estes são vítimas, isso porque ela era ex-companheira de um dos bandidos. Capazes de discutir a situação a que o negro era exposto.

Maria da Conceição Evaristo de Brito, mas conhecida na academia como Conceição Evaristo, professora, escritora, criou um termo para sua literatura, comprometida com a condição de mulher negra em uma sociedade marcada pelo preconceito: *escrevivência*. O termo, faz alusão a vida que se escreve na vivência de cada pessoa, assim como cada pessoa escreve o mundo que enfrenta. Nesse sentido, ler romances, ensaios e poesias de Conceição Evaristo é a possibilidade de visitar a vida real de uma mulher que lutou para conquistar o que, devido ao preconceito, custou muito.

De acordo com o portal O *literafro – portal da literatura afro-brasileira* do Grupo de Interinstitucional de Pesquisa Afrodescendências na Literatura Brasileira (2001), Conceição Evaristo estreou na literatura em 1990, quando iniciou publicando seus contos e poemas em Cadernos Negros.

Em 2003, publicou o romance *Ponciá Vicêncio*, em 2006 *Becos da memória*, retratando em ambos o protagonismo da ação à figura feminina como símbolo de resistência a pobreza e à discriminação.

Em 2007, seu livro *Ponciá Vicêncio* é publicado no Estados Unidos e iniciam uma série de palestras em diversas universidades norte-americanas. Já sua poesia, até então restrita a antologias e à série *Cadernos Negros*, ganha maior visibilidade a partir da publicação, em 2008, do volume *Poemas de recordação e outros movimentos*, em que mantém sua linha de denúncia da condição social dos afrodescendentes, porém inscrita num tom de sensibilidade e ternura próprios de seu lirismo, que revela um minucioso trabalho com a linguagem poética.

Em 2011, Conceição Evaristo lançou o volume de contos *Insubmissas lágrimas de mulheres*, em que, mais uma vez, trabalha o universo das relações de gênero num contexto social marcado pelo racismo e pelo sexismo. Em 2013, a obra antes citada *Becos da memória* ganha nova edição, pela Editora Mulheres, de Florianópolis, e volta a ser inserida nos catálogos editoriais literários. No ano seguinte, a escritora publica *Olhos D'água*, livro finalista do Prêmio Jabuti na categoria “Contos e Crônicas”. Já em 2016, lançou mais um volume de ficção, *Histórias de leves enganos e parecenças*. Nos últimos anos, três de seus livros, que continuam recebendo novas edições no Brasil, foram traduzidos para o Francês.

Sendo assim, podemos inferir que a literatura significou para Conceição Evaristo uma libertação, uma vez que pôde registrar as injustiças, as dores e os silêncios que de outra forma permaneceriam escondidos, tal como ocorre às pessoas que não são ouvidas.

Outra escritora que merece destaque, Carolina Maria de Jesus, segundo Marília Novais da Mata Machado, em artigo *Os escritos de Carolina Maria de Jesus: determinações e imaginário* (2006), destaca a importância do livro *Quarto de despejo*, escrito em 1960, além da vendagem recorde, foi traduzido para treze idiomas e distribuído para mais de quarenta países.

Segundo Machado (2006) os escritos de Carolina, foram capazes de provocar mudanças no imaginário social, uma mulher, negra, favelada, pobre, pouco alfabetizada que, contra todas as determinações sociais então vigentes, viu-se alçada às luzes da ribalta e, apesar de usada e abusada, saiu-se com grande dignidade.

Também referenciando o portal *O literafro – portal da literatura afro-brasileira* do Grupo de Interinstitucional de Pesquisa Afrodescendências na Literatura Brasileira (2001), além de *Quarto de despejo*, referente ao diário de uma favelada.

Carolina publicou ainda mais três livros: *Casa de Alvenaria* (1961), *Pedaços de Fome* (1963), *Provérbios* (1963). O volume *Diário de Bitita* (1982), publicação póstuma também oriunda de manuscritos em poder da autora, foi editado primeiramente em Paris, com o título *Journal de Bitita*, que teria recebido, a princípio, o título de *Um Brasil para brasileiros*. Em 1997, o pesquisador José Carlos Sebe Bom Meihy, autor do volume crítico *Cinderela negra*, em que discute a vida e a obra da autora, reuniu e trouxe a público um conjunto de poemas inéditos com o título de *Antologia pessoal*. Entretanto, nenhuma destas obras conseguiu repetir o sucesso de público que *Quarto de despejo* obteve. De acordo com Carlos Vogt (1983), Carolina Maria de Jesus teria ainda deixado inéditos dois romances: *Felizarda* e *Os escravos*.

Referente à temática indígena, neste momento precisamos resgatar Edson Kayapó em *A literatura indígena e o reencantamento dos corações* (2013), quando afirma que “Nossa literatura é um instrumento de defesa e de justiça junto aos nossos povos, é também uma produção que colabora de forma efetiva para o fortalecimento e valorização do nosso jeito de ser, além de ser lição de encantamento para o mundo em crise” (KAYAPÓ, 2013, p. 31), afinal o escritor indígena é percebido como aquele que luta pela construção da paz e do respeito à diversidade dos povos indígenas e também pela manutenção da continuidade da vida no planeta, isso porque considera-se positiva a forma como os indígenas se relacionam com a natureza.

Dentro da produção indígena contemporânea, vários são os gêneros como poemas, contos, lendas e crônicas, entre outros. Edson Kayapó (2013) enfatiza sobre a importância que tem a literatura indígena e dos escritores indígenas em ação, afinal eles são capazes de desmontar preconceitos históricos arraigados na mentalidade nacional. Tal literatura é uma maneira de revisar a história nacional e afirmar a diversidade dos nossos povos.

Nós, escritores indígenas, estamos dotados de uma missão que numa perspectiva espiritual nos autoriza a sermos porta-vozes dos nossos antepassados. Nesse sentido, a nossa missão está muito além de rever a opressora história oficial brasileira. Buscamos contar “outras histórias” para afirmar que estamos aqui, que não fomos exterminados, que a nossa população vem aumentando significativamente e que continuaremos ressignificando o nosso jeito de ser (KAYAPÓ, 2013, p. 32).

Assim, identificamos na fala de Kayapó a importância da escrita indígena, reforçando o pensamento de que a voz destacada pela literatura indígena revela a história pessoal de um povo, em que memória e alteridade se fundem, e a produção de um indivíduo acaba por representar o coletivo.

A literatura indígena é uma lição para a humanidade, segundo Kayapó (2012) porque os indígenas mostram a necessidade de um equilíbrio entre natureza e ser humano, afinal a natureza é uma integração de todas as coisas “numa cadeia que põe em cheque a prepotência antropocêntrica do homem moderno” (KAYAPÓ, 2012, p.33) e finaliza afirmando que devido a prepotência do homem colocou a vida no planeta sob ameaça de extinção.

Dessa forma, verificamos que quando as vozes negras e indígenas, estão escritas em forma de livro, proporcionam a imortalidade da obra e, ao contrário da crítica que defende a perda da origem dessa voz e a morte do autor com o começo da escrita, não há o apagamento desse autor, mas a sim a preservação de sua existência, um movimento de resistências às atrocidades vividas por tantos séculos.

## **Considerações finais**

A escola é, lamentavelmente, um espaço que, poucas vezes, promove debates para que os alunos vislumbrem mais de uma visão acerca das temáticas aqui analisadas. Em relação ao caráter monocultural e homogeneizador presente na dinâmica escolar, é necessário que se reivindique a existência da literatura indígena e afro-brasileira e que se construa um espaço para que essa literatura

descolonizada possa ser amplamente utilizadas nas salas de aula.

Para focar as questões da diversidade na sala de aula, mencionamos algumas referências de autores indígenas e afro-brasileiros que utilizam seus textos para uma crítica social pautada na discriminação. Na presente reflexão procuramos evidenciar discussões sobre raça, etnia, gênero e da importância da sua valorização e inclusão. Acreditamos que o trabalho com a literatura escrita por negros, índios, mulheres podem gerar valiosas experiências de leitura e reflexão quando trabalhadas junto aos estudantes da Educação Básica.

Nesse contexto, é fundamental que sejam criados projetos de intervenção literária que permitam a promoção de debates pautados pelos princípios de interculturalidade crítica e do respeito aos direitos humanos, promovendo a valorização de todas as culturas, visando a desconstrução de estereótipos e práticas discriminatórias.

Sob a ótica de Antonio Candido (2011, p. 177), “a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”. À luz disso, acreditamos que a literatura, pode ajudar os leitores a refletir sobre a percepção da multiculturalidade do país, que seja capaz de aceitar e valorizar a diversidade e de ser sensível as questões de alteridade.

## Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/site/base/>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria. *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012.

*Tramas literárias: efeitos e sentidos*

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2011.

CARBONIERI, Divanize. O que pode a literatura? Ou o dia em que Tzvetan Todorov, Antonio Candido e Amara Moira conversaram. In: JESUS, Dánie Marcelo de; ZOLIN-VESZ, Fernando; CARBONIERI, Divanize. (orgs.) *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas: Pontes, 2017.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: Teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA-BERNARDINO, Jouze; MALDONADO-TORRES, Nélsion; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. In: COSTA-BERNARDINO, Jouze; MALDONADO-TORRES, Nélsion; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. (orgs.) *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In *LITERAFRO*. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/148-eduardo-de-assis-duarte-por-um-conceito-de-literatura-afro-brasileira>. Acesso em 10 mai.2021.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA-BERNARDINO, Jouze; MALDONADO-TORRES, Nélsion; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. (orgs.) *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GROSGOUEL, Ramón. Por uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: COSTA-BERNARDINO, Jouze; MALDONADO-TORRES, Nélsion; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. (orgs.) *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

IANNI, Octavio. Literatura e consciência. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, [S. l.], n. 28, p. 91-99, 1988. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v0i28p91-99. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/70034>. Acesso em: 08 mai. 2021.

KAYAPÓ, Edson. A literatura indígena e o reencantamento dos corações. In: *LEETRA Indígena*. Vol. 2, n. 2, 2013 - São Carlos: SP: Universidade Federal de São Carlos, Laboratório de Linguagens LEETRA. Disponível em: [http://www.leetra.ufscar.br/libraries/view?id=https://issuu.com/grupo.leetra/docs/leetra\\_vol2](http://www.leetra.ufscar.br/libraries/view?id=https://issuu.com/grupo.leetra/docs/leetra_vol2). Acesso em: 05 mai.2021

LINDGREN-ALVES, José Augusto. *É preciso salvar os direitos humanos*. São Paulo: Perspectiva, 2018.



Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

LITERAFRO. Carolina Maria de Jesus. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus>. Acesso em: 11 mai. 2021

LITERAFRO. Conceição Evaristo. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em: 08 mai.2021.

MACHADO, Marília Novais da Mata. Os escritos de Carolina Maria de Jesus: determinações e imaginário. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 105-110. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

NAIDITCH, Fernando. Literatura multicultural e diversidade na sala de aula. *Educação*, Porto Alegre, v.32, n.1, p. 25-32, jan./abr. 2009.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

SILVA, Vitor Manoel de Aguiar e. *Teoria da literatura*. Coimbra: Livraria Almeida, 2007.

ZILBERMAN, Regina. *Literatura e Pedagogia: Ponto e Contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.



# O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE

MARIA APARECIDA RODRIGUES DE SOUSA VOLTOLINI <sup>1</sup>  
ELIZETE DALL'COMUNE HUNHOFF <sup>2</sup>

*A literatura confirma e nega, propõe e denuncia,  
apoia e combate, fornecendo a possibilidade de  
vivermos dialeticamente os problemas.*

Antonio Candido (1989)

## Introdução

Buscamos refletir sobre a recepção da Literatura no contexto escolar<sup>3</sup> por meio do letramento literário e o quanto esta, aplicada na sala de aula, possibilita ao professor ampliar a autonomia social do seu aluno. Entendemos que a leitura de textos, principalmente de textos literários, estimula à aprendizagem e auxilia o leitor a refletir a respeito de si e do mundo.

---

<sup>1</sup>Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Especialista em leitura, literatura e produção de texto. Professora da Escola Estadual Senador Filinto Muller, no município de Arenápolis-MT. E-mail: maria.rod.tga@unemat.br Lattes <http://lattes.cnpq.br/8473791807195904>

<sup>2</sup> Professora aposentada; colaboradora no PROFLETRAS-Cáceres. Universidade do Estado de Mato Grosso. Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: elizetedh@unemat.br. Lattes <http://lattes.cnpq.br/0976604031813468>

Observamos que muitos alunos dizem não gostar de ler, muitos justificam que as leituras lhes são prolixas, longe da realidade e pouco contribuem para a sua proficiência. Percebemos que isso pode de fato ocorrer quando a leitura é trabalhada de forma fragmentada ou com fins avaliativos, fora do contexto de interesse dos alunos. Ressaltamos que, para ter uma receptividade por parte do leitor, o texto literário precisa fazer-lhe sentido e superar as suas expectativas, provocando-lhe desafios. Acreditamos que os indicadores de como se encontra o ensino de leitura e literatura na escola podem ser melhorados por meio de leituras de obras interessantes, instigantes ao leitor e de estratégias motivadoras.

O texto literário oferece padrões de conhecimentos que podem emancipar intelectualmente o leitor, isso porque a Literatura tem se constituído em um elemento fundamental para o desenvolvimento das potencialidades intelectuais do aluno, na escola e na família.

Ao abordarmos a recepção do texto literário, segundo a Estética da Recepção, de Jauss (1994), procuramos refletir também a respeito do letramento literário e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno leitor. Questionamos e elencamos algumas estratégias sobre como o professor pode trabalhar o texto literário em sua atuação, à luz do que propõem Cosson (2007), Solé (1998), Zilbermam (2008), entre outros e, consoante a muitos, buscamos alternativas para um ensino de qualidade, que contribuam com proposições didático-pedagógicas no que se refere à *práxis* em sala de aula.

## **A recepção e o sentido do texto literário**

Ao discorrermos sobre o texto, a reflexão nos leva a ver que este é muito mais que palavras e frases, ou como propõe a glossemática: “[...] um enunciado qualquer, falado ou escrito”. (BORBA, 1976, p. 117). Entende-se que para ser considerado como tal, suas palavras e frases precisam fazer sentido ao receptor. Um texto, literário ou não, pode ser visto/lido de muitas maneiras. Ao se ler um texto e compreendê-lo, percebe-se as relações existentes

entre ele (o texto) e o contexto, entre ele e o conhecimento que se tem do espaço circunstancial de mundo. Por isso, a obra ao ser interpretada, a cada momento histórico poderá sofrer determinados efeitos provocados por diferente recepção. Para Jauss, (*Apud* ZILBERMAN, 1989, p. 64), “[...] a obra é comunicativa desde a sua estrutura; logo depende do leitor para a constituição do seu sentido [...]” E mais, “[...] o sentido da obra de arte não deve ser entendido mais como substância atemporal, e sim como totalidade que se constrói historicamente”.

O contexto refere-se ao conjunto de elementos físicos ou situacionais que auxiliam o leitor para a compreensão da mensagem do texto, refere-se também ao modo como estão encadeadas as ideias textuais, os argumentos. O conhecimento de mundo é aquele que adquirimos informalmente, ao longo de experiências da vida, de leituras, de convivências pessoais e em sociedade. Portanto, construímos o sentido do texto quando articulamos diferentes níveis de conhecimentos, entre ele o de mundo.

Assim, o texto dialoga intimamente com o horizonte de leitura que o leitor projeta, ou seja, de acordo com o modo como recebe este texto, e se este corresponde às suas expectativas. No ato de escrever e de ler, o autor e o leitor estão sujeitos às influências contemporâneas, que podem colaborar ou alienar e, caberá ao leitor se atentar a importantes detalhes que poderão ampliar a área de abrangências de suas ideias, à medida que novos conhecimentos vão aparecendo. Assim, por meio do texto, principalmente do texto literário, o leitor pode ampliar ou frustrar suas expectativas. Segundo Hans Robert Jauss<sup>4</sup>:

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete. (1994, p. 25).

A estética da recepção descrita por Jauss, fundamenta-se no relativismo histórico e cultural. Reflete sobre o impasse entre a história e a estética, propõe uma história da arte e da literatura

fundada no princípio de que as análises literárias devem centralizar no leitor, deixando para segundo plano o texto e o autor. Assim, tem-se o leitor como o intérprete da obra. Segundo Zilbermam (2008, p. 85), “[...] as teorias da recepção fundamentam-se em um pressuposto quase tautológico - o de que as obras são objeto de algum tipo de acolhimento”. O entendimento de um texto depende do acolhimento que o leitor lhe dá.

Através da literatura e do sentido nela inferido, o leitor é capaz de transformar o seu mundo. A literatura é única e não precisa de adjetivos, pois proporciona ao ser humano a capacidade de ir além do que está escrito. Faz-nos conhecer o outro do jeito do outro, e através da escrita do outro conhecer a nós mesmos. Para Cosson (2007, p. 11), é através da literatura que “[...] podemos ser os outros, viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos”. A experiência do outro faz com que nos encontremos, pois, quando podemos ler sobre experiências parecidas com a nossa, acabamos encontrando possíveis soluções para o que vivemos. Para Zilberman:

A Estética da Recepção assume a perspectiva do leitor, portanto, conforme sua denominação sugere, ao considerar que é ele quem garante a historicidade das obras literárias. Em decorrência do fato de o leitor não deixar de consumir criações artísticas de outros períodos, essas se atualizam permanentemente. (2008, p. 88)

É o leitor que faz com que o texto ganhe vida, de acordo com o sentido que ele representa e com a interpretação que este tem do texto lido. Assim, o texto literário e o leitor estabelecem uma relação dialógica, pois, o primeiro só tem sentido de acordo com a recepção do segundo, ou seja, é o leitor, como parte do processo de leitura, que estabelece o sentido do texto literário. No processo de realização da leitura literária, o horizonte de expectativas do leitor pode ser satisfeito ou quebrado por uma determinada obra, o que engloba o limite do que é visível e está sujeito a alterações e mudanças, conforme as perspectivas do leitor.

Em consonância com Jauss (1994, p. 52), também acreditamos que a literatura pode modificar o modo de pensar e o comportamento do leitor, “[...] a experiência da leitura logra libertá-lo das opressões e dos dilemas de suas práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas”. Isso se dá pelo fato do leitor ser capaz, por meio dos conteúdos apresentados no texto literário, de visualizar aspectos de sua prática cotidiana, de modo diferenciado, conforme suas interpretações. São essas inferências que provocam a experiência estética, compreendendo o prazer e o conhecimento. Para Hunhoff:

O texto literário proporciona, a todo leitor, interpretações que conduzem o seu imaginário à elaboração de imagens. Estas significam uma pluralidade de pensamentos que promovem a ampliação de horizontes, mediam ideologias, constroem e desconstroem culturas. (2011, p. 38).

Anuímos com a autora quando a mesma coloca que por meio do texto literário o leitor amplia seus pensamentos e horizontes. Percebemos que a literatura abre leques para voos cada vez mais altos. Percebemos pela leitura que não há limites desde que haja um querer.

Jauss lembra que a obra literária:

[...] desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. (1994, p. 28).

Neste sentido podemos afirmar que a escola tem no texto literário um recurso importante para o aperfeiçoamento da leitura dos educandos, pois contribui no desenvolvimento criativo e reflexivo destes. Ao nosso ver, a literatura deve ser primordial, pois por meio dela há uma relação dialógica entre leitura e escrita, além das variadas facetas da linguagem. A literatura trabalha com o ser e para o ser e na perspectiva da sala de aula, podemos usá-la em

todas as instâncias, seja de leitura ou de escrita, enfim, em tudo que envolver o uso de exercício da linguagem.

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, [...] promovendo o letramento literário. (COSSON, 2007, p. 17).

Acreditamos, consoante ao autor, que a literatura pode contribuir para a formação do indivíduo como pessoa, como cidadão e para que este reflita sobre a sua realidade, desmontando-a e remontando-a na busca da formação de opiniões críticas que questionem a situação real em que se vive. Além disso, como a literatura nos possibilita a oportunidade de nos conhecermos e conhecermos mais sobre os outros.

## **O letramento e a escolha do texto literário na sala de aula**

A leitura do texto literário transforma-se em uma vivência única, que possibilita ao leitor uma compreensão mais abrangente de seu mundo e oportuniza descobertas e possíveis soluções para suas dúvidas, em relação ao seu contexto social, ao seu semelhante e a ele próprio.

No letramento literário,

[...] ler implica troca de sentidos, não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2007, p. 27).

E, muitas vezes, a literatura de bons textos nos propicia conhecimentos que não sabemos ou não conseguimos dizer. Trabalhar com a literatura na escola por meio do letramento literário poderá abrir as cortinas do mundo para uma plateia de seres que buscam a construção do ser como sujeitos de uma sociedade. Neste



palco, nós, professores, somos mediadores entre o aluno e o texto literário, somos nós que podemos e devemos aguçar no aluno a sede pelo saber e por descobertas. Acreditamos que através da leitura acontece a reflexão, e, conseqüentemente, a aprendizagem de maneira significativa. A literatura faz com que essa aprendizagem sirva para a constituição de sujeitos que simplesmente não se sintam na sociedade, mas que participam e contribuem para a sua mudança.

O letramento literário propõe que se trabalhe na perspectiva de que a leitura precisa ser apresentada na diversidade, assim a escola deve oferecer ao aluno opções de leituras variadas. Também não podemos deixar os textos canônicos fora da escola, pois estes fazem parte de nossa identidade cultural, e o aluno precisa conhecer e estar em contato com essa literatura que tanto nos diz sobre quem somos e como aqui chegamos.

A literatura na escola deve ser apresentada de uma forma equilibrada entre o cânone e a contemporaneidade. Para Cosson (2007, p.34), “[...] a literatura não tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura”. Dessa forma oportunizamos ao aluno ampliar e aprimorar seu gosto pela leitura.

Para Moran (2007, p.21), “[...] a escola é um espaço privilegiado de experimentar situações desafiadoras do presente e do futuro, reais e imaginárias, aplicáveis ou limítrofes”. Sendo assim, a literatura se constitui em um elemento fundamental para o desenvolvimento das potencialidades do aluno, na escola e na família, ampliando horizontes e expectativas.

Ao possibilitarmos a emancipação do ser pelo saber através de leituras de textos literários de diferentes épocas e autores, rompemos a ideia que deu origem à escola e a literatura: a manipulação deste mesmo ser. O letramento literário trabalha tanto com o sentido de obra atual quanto com a contemporânea, apesar de serem palavras consideradas sinônimas, a primeira é o sentido que cada obra tem para cada leitor, enquanto a segunda são obras escritas e publicadas no nosso tempo, que, no entanto, podem não ter significado nenhum para nós, como leitores.

Por isso que o letramento literário propõe o trabalho com obras atuais, ou seja, que façam sentido para o leitor. Esse é um dos primeiros critérios para a escolha das obras a serem trabalhadas na perspectiva do letramento literário. Quando se fala em escolha de obras, para Cosson:

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo precisa aplicar o método da diversidade estendido, para além da simples diferença entre os textos, como uma busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, e comum processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem espaço na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares. (2007, p. 36).

Na perspectiva do letramento literário, a escola é um espaço onde ocorre a construção de saberes, e estes saberes não se constroem sozinhos, sendo assim, ao escolher uma ou mais obras para trabalhar é necessário que o educador conduza a leitura, faça apontamentos para que o aluno possa realmente se sentir motivado a ler, cada vez mais, partindo do que este conhece para seguir à fronteira do desconhecido.

No entanto, o que percebemos nas escolas é que o professor se preocupa muito com a leitura para avaliar o aluno. Os livros não podem servir de pretexto para avaliação ou explanação de conteúdo gramatical. Como professores, precisamos fazer com que nosso aluno descubra esse prazer. Para Maia (2007, p. 33), “Faz-se um discurso apologético sobre leitura, porém, o professor não convence o aluno pelo exemplo, porque, ressalvadas as exceções, ele próprio não é um leitor.” Kleiman (1993, p. 15) reitera que “[...] tendo de ensinar a ler e a gostar de ler, grande parte dos professores não são leitores”. Ou seja, não é exemplo e o aluno se espelha no professor.

Entendemos que há íntima relação entre a literatura e a leitura e que estas contribuem efetivamente no processo de humanização. Esta relação é um caminho que contribui para a formação do leitor.

Como já mencionada acima, reiteramos que, para que a literatura cumpra seu papel, é necessário que mudemos a maneira como esta é ensinada na escola, promovendo o letramento literário. “É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo” (COSSON, 2007, p.30). O processo de leitura no letramento literário passa por três etapas para que o aluno chegue efetivamente a ler o texto literário: “A antecipação que consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito.” (*Ibid.*, 2007, p.40). O interesse e não interesse do aluno já começa na antecipação, assim cabe ao professor fazer com que esta seja uma ferramenta para instigar o aluno a querer ler o conteúdo do texto a ser explorado.

A segunda etapa é a decifração, o conhecimento das letras, do código. Rildo Cosson (2007, p. 40) diz que, quanto maior é nossa familiaridade e domínio, mais fácil é a decifração e ainda para o leitor iniciante a decifração é mais demorada, enquanto que para o leitor fluente ela até passa despercebida.

Faz-se necessário trabalhar com a literatura nas escolas oferecendo momentos em que a criança reflita sobre a sua condição pessoal, mas para isso o professor precisa aprender a aprender. Para Zilberman:

[...] ao professor cabe o detonar das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque estas decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado. (2008, p. 24).

Vemos na escola de ensino fundamental uma preocupação com a quantidade de textos que os alunos manuseiam, o que, segundo Cosson (2007), está certo esta preocupação, porém, o que está errado é o que se faz com isso. Nosso trabalho como professores é fazermos com que o aluno ultrapasse os limites dos textos. Ele precisa ir além do simples consumo do texto literário e compreender criticamente o funcionamento e a função da literatura, contribuindo assim para a sua formação humana e social, como sujeito que pertence e contribui em sua comunidade.

Para nós, esta deve ser a responsabilidade da escola ao fazer uso do texto literário em sala de aula.

Os professores de língua portuguesa, ao tratarem com textos literários, devem entender a importância dos mesmos. Entender que não há um caminho específico, ou paradigmas estabelecidos que indiquem como podem ser abordados de forma eficaz. Essa atividade deverá ser pensada diante de cada contexto, de cada público-leitor que se apresente.

Assim, a escola, mais do que focar no objetivo de o aluno ler melhor, precisa se preocupar com o sentido que essa leitura terá na sua formação. E mais, ao propor a leitura literária, é necessário que o educador se preocupe tanto com as especificidades do texto quanto com a relação texto-leitor, aspectos fundamentais para seduzir o estudante, aproximando-o da literatura e instrumentalizando-o, para que venha a ser um leitor proficiente.

É um grande equívoco pensar que ler é um ato solitário, isso quando o leitor já está formado. Se o papel da escola é formar leitores, então a leitura para esse fim precisa ser feita em conjunto, compartilhada, comentada e, no letramento literário, propõe-se que isso pode acontecer através de oficinas ou rodas de leitura.

Uma estratégia é quando o professor utiliza em sala de aula a leitura compartilhada, onde o leitor vai assumindo progressivamente a responsabilidade e o controle do seu processo. Essa ação pode ser uma forma eficaz para que os alunos compreendam as estratégias apontadas e compartilhem conhecimento, tirem dúvidas, debatam com os colegas de turma. Para Solé (1998, p.118), nas tarefas de leitura compartilhada “[...] o professor e os alunos assumem - às vezes um, às vezes os outros - a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma”. Assim, cada indivíduo se sente parte daquele processo, sendo ele leitor proficiente ou aprendiz. “É durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto [...]” (KLEIMAN, 1993, p. 24). É no diálogo que acontece o maior entendimento do texto, nessa troca de saberes a leitura e a interpretação do texto acontecem efetivamente no ambiente escolar.

O letramento literário propõe a leitura do texto a partir de sequências (básica e expandida). Segundo Cosson (2007, p.50), “A sequência básica é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação”. O encontro do leitor com a obra depende de boa motivação, cuja ação que cabe ao professor, este deve fazer com que o primeiro contato motive o aluno a querer ler a obra.

A introdução é a apresentação da obra e seu autor, independentemente, da estratégia planejada para a leitura, o professor não deve deixar de apresentá-la fisicamente. Entendemos que o fato do manuseio, do material é de suma importância para a formação do leitor inicial. A interpretação constitui-se das inferências para chegar à construção dos sentidos do texto, com diálogo que envolve leitor-texto-autor e comunidade.

Para Cosson, o letramento literário, no encontro do encontro do leitor com a obra, ocorre em dois momentos: um interior e outro exterior:

O momento interior é aquele que acompanha a decifração palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra. Esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária [...] trata-se de um momento afetado pelo que se fez antes e se faz durante a leitura. [...] O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como um 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. (2007, p. 65).

Consoante ao autor, o importante na interpretação é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre o enredo da obra lida, de internalizá-la, permitindo-lhe o diálogo entre os leitores. Na sequência expandida, Cosson (2007, p. 75) apresenta os quatro passos da sequência básica. A básica é recomendada para o Ensino Fundamental I e a expandida para o Fundamental II, levando em conta o nível intelectual do leitor, inicial ou experiente. Cabe ao professor fazer essa articulação. Pertencem à sequência

expandida a interpretação, a contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), segunda interpretação, expansão e experiência reveladora.

Com a prática do letramento literário, o educando passa a compreender e expressar criticamente o conhecimento adquirido através da experiência leitora, o que não se faz sozinho e sim em comunidade.

Na perspectiva do letramento literário, a escola é um espaço onde se desenvolvem saberes que não se constroem sozinhos. Assim, ao escolher uma ou mais obras para trabalhar, é necessário que o professor conduza a leitura, que faça apontamentos para que o aluno possa realmente se sentir motivado a ler, partir, preferencialmente, do que ele conhece.

## **Considerações finais**

O texto literário, na escola, abre um leque de possibilidades para o trabalho com a leitura. Este deve ir além da simples leitura, deve cumprir seu papel humanizador, no sentido de mostrar ao aluno o significado de sua essência, tornar o leitor sensível perante os acontecimentos ao seu redor. Nesse sentido, o letramento literário, quando bem direcionado, pode contribuir para que o profissional da educação vise à construção de um mundo mais altruísta e justo.

Entendemos que o texto literário deve ser apresentado ao leitor escolar com orientações didáticas definidas, planejadas e orientadas. Assim, o aluno leitor se sentirá à vontade para interpretar e dialogar sobre e com a obra, com seu professor ou com os colegas. Ao selecionar as obras a serem trabalhadas, o professor poderá expor seu aluno a dois fenômenos simultâneos: a compreensão fruidora e a fruição compreensiva, levando-o ao prazer estético, conforme diz Jauss (1994). E, ao escolher temas/assuntos que interessem aos alunos, despertará neles a curiosidade em saber mais, contribuindo para a formação do aluno pesquisador, leitor proficiente.

Observamos, na contramão do que expusemos, que a experiência com o ensino de literatura, em muitos casos, tem sido

frustrante devido ser posta como obrigação ao cumprimento da carga horária da disciplina de Língua Portuguesa, com tempo pré-determinado ao cumprimento de quesitos curriculares. Para Paulino (2014, p. 65), a leitura literária teria que “[...] ultrapassar esse contexto de urgência e ser encarada em nível cultural mais amplo que o escolar, para que se relacionem à cidadania crítica”. Neste sentido, a literatura, ao ser discutida na escola por meio do letramento literário, contribui para a formação integral dos alunos.

Pudemos concluir em análises de dados de pesquisas coletados durante o processo de escrita que o texto, para ter uma boa recepção, precisa se aproximar da realidade vivencial dos alunos. O professor precisa se atentar para o universo de expectativa que o educando tem, e escolher obras que lhe façam sentido e despertem o seu interesse, levando-o à fruição, ao entendimento, à argumentação. E, ao aplicar o letramento literário, os textos selecionados irão contribuir para a transformação do sujeito-leitor que, após o contato com a leitura literária passa a ser outro. Pois estes, além de promoverem o avanço no seu processo de leitura, interpretação e escrita, despertam no discente a vontade de ser mais crítico e participante da realidade, onde está inserido.

## Referências

- BORBA, Francisco da Silva. *Dicionário de linguística moderna*. V. 3. São Paulo: Nacional: 1976.
- CANDIDO, Antonio. *Direitos Humanos e literatura*. In: A.C.R. Fester (Org) Direitos humanos E... Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 1ª Edição. São Paulo: Contexto, 2007.
- HUNHOFF, Elizete Dall'Comune . *Literatura e Leitura –Concepções sobre o Ensino de Literatura e a Formação do Leitor*. Revista Ecos, V-11, No.02, 2011.Disponível em <http://www.unemat.br/revistas/ecos>.
- JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. De Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- MAIA, Josiane. *Literatura na formação de Leitores e Professores*. São Paulo: Paulinas,

*Tramas literárias: efeitos e sentidos*

2007.-Coleção Literatura & Ensino.

MORAN, José Manoel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história literária*. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. *Recepção e leitura no horizonte da literatura*. Rio de Janeiro: Alea, v. 10, n. 1, p. 85-97, jun. 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-106X2008000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2008000100006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 16 maio 2021. <https://doi.org/10.1590/S1517-106X2008000100006>.

## Notas

<sup>3</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 “This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) Finance Code 001”

<sup>4</sup> As ideias de Jauss (1994), por meio da Estética da Recepção, contribuíram para a reformulação de questões literárias de caráter estético e historiográfico, atribuindo ao leitor, enquanto entidade coletiva, a tarefa de estabelecer os parâmetros de recepção de cada época.





## **ENSINO E ESTRATÉGIAS DE LEITURA**



# A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

BENZIA SOUZA OLIVEIRA DUARTE<sup>1</sup>  
MARIA JOSÉ LANDIVAR DE FIGUEIREDO BARBOSA<sup>2</sup>

## Introdução

A leitura possui uma estreita relação com a experiência e as vivências que temos ou idealizamos, e podem ser planejadas e redefinidas a partir de conceitos adquiridos na e/ou pela leitura. Durante a leitura, o leitor aciona os próprios conhecimentos e faz conexões para entender o texto, isto é, faz uso das próprias

---

<sup>1</sup> Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Professora da Escola Estadual Padre José de Anchieta, no município de Lambari D'Oeste – MT. E-mail: [benizia.duarte@unemat.br](mailto:benizia.duarte@unemat.br)

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil (2013). Docente Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, campus de Cáceres – MT, curso de Pedagogia (área de Ensino-aprendizagem – Métodos e Técnicas de Ensino) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Assessora da Gestão da Editora e das Bibliotecas - UNEMAT. E-mail: [mjflb@yahoo.com.br](mailto:mjflb@yahoo.com.br)

Projeto de Intervenção realizado na Escola Estadual Padre José de Anchieta, em Lambari D'Oeste, MT.

P.S. O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) – Código de funcionamento 001 - “This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) Finance Code 001”

referências e inferências para ativar a fruição. Criar espaços em sala de aula para a leitura e a produção escrita por meio de oficinas, poderá oportunizar aos alunos condições para o desenvolvimento de sua capacidade de autoria e autonomia bem como despertar o gosto pela leitura e pela aquisição do conhecimento a partir do texto literário.

A partir da realização do nosso projeto<sup>3</sup>, compreendemos a importância da leitura e da escrita na vida e para a vida de todo cidadão, do seu poder influenciador e de como elas se realizam a partir do contato do leitor com o texto. Visto conforme Martins (2007, p. 20), “[...] a aprendizagem em geral e da leitura em particular significa uma conquista de autonomia, permite a ampliação dos horizontes, implica igualmente um comprometimento, acarreta riscos”. A autora ainda destaca que “[...] a leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O Leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo”. (Martins, 2007, p. 32). Desse modo, compreendemos que ler significa adquirir competências leitoras e saber fazer uso social delas.

Nessa direção, Zilberman corrobora com nossas reflexões no sentido de que a leitura na sociedade moderna, “se coloca na base da aprendizagem e acompanha os progressos durante várias etapas”. (ZILBERMAN, 2009, p. 24). E para que de fato a aprendizagem da leitura aconteça é necessário criarmos espaços e oportunidades para que o aluno tenha esse contato de maneira constante, pois a prática frequente da leitura ajuda a criar familiaridade com o mundo da escrita. Nessa perspectiva, entendemos que estimular a leitura e planejar atividades para o desenvolvimento das competências dos alunos são as duas bases da nossa tarefa no acesso à literatura.

Para Colomer (2007, p. 66), “Ensinar a falar, a argumentar, a usar a metalinguagem literária é uma das linhas básicas do ensino da literatura na escola”. Dessa forma, ao propormos o projeto *Leitura Subjetiva: uma proposta para a formação do leitor literário no Ensino Fundamental II*, um de nossos objetivos foi desenvolver atividades

que envolvessem o aprimoramento da leitura e a aquisição da prática da escrita por meio da leitura de contos de maneira a contribuir para a formação do leitor, em especial de texto literário.

Visando à formação do leitor ativo, utilizamos como estratégias a *Leitura Subjetiva* e o *Diário de Leituras*. Para tanto, Xypas (2018, p.31), foi uma grande interlocutora. Ela ressalta que “o sujeito leitor é visto como um ser social que é convidado a se conhecer como leitor e conquistar sua autonomia”. Compreendemos que essa autonomia inclui torná-lo ativo em suas escolhas para encontrar respostas para si. Na experiência da leitura faz-se uma reflexão sobre o eu e suas relações. Na oportunidade pudemos vivenciar as mudanças, o comprometimento, a conquista de autonomia e o aprendizado ocorrido em nós e em nosso aluno.

Dentre as inúmeras possibilidades de trabalho, pensamos em atividades que envolvessem, conforme Paiva (2006), um processo de leitura literária no contexto escolar, de modo que não ficasse restrito à escola, mas que fosse apropriado pelos alunos e passasse a fazer parte de suas vidas.

Serviram-nos de instrumento de pesquisa e coleta de dados o *Diário de bordo*, numa abordagem qualitativa por considerarmos relevantes a realização de anotações sobre todas as atividades realizadas; os *Diários de leituras* dos alunos; e o *Plano de trabalho*, que guiou as nossas ações frente aos objetivos da proposta de intervenção.

Buscamos ações que contribuíssem para o aperfeiçoamento das competências da leitura e da escrita em sala de aula, pois acreditamos que essas são as duas principais razões do trabalho escolar, ou seja, auxiliar na formação do sujeito leitor.

De acordo com Marisa Lajolo,

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982, p. 59).

Para a autora, alcançar a proficiência na leitura requer mais que a decodificação das palavras. O leitor proficiente, portanto, é aquele capaz de construir sentidos a partir do texto lido, mobilizar conhecimentos anteriores sobre a língua, outros textos e gêneros, estabelecer relações com suas experiências ou a de outros etc. E nesse sentido guiamos nossas ações durante o projeto, pois nosso compromisso visava a formação de um leitor habilitado para levantar hipóteses, fazer inferências, questionar e até mesmo confrontar o texto. Sendo assim, a leitura, em especial, a leitura literária constitui-se de uma prática capaz de questionar o mundo já organizado, o que nos permite parar o fluxo das nossas ações cotidianas para refletir sobre elas.

Porém, para que nossos objetivos se concretizassem, foi necessário desconstruir a prática de ensino de leitura literária, comum em nosso contexto escolar, em que “ensina-se a dar respostas objetivas e a ocultar a subjetividade, passando à margem do enlace do leitor”. (COLOMER, 2007, p. 62). Em seu lugar, ainda de acordo com a autora, é preciso estabelecer uma forma mais produtiva de ensino de literatura, que deve basear-se “na resposta do leitor, naquilo que a leitura evoca e na reflexão posterior que provoca”. (COLOMER, 2007, p. 62).

Nesse contexto da formação de um leitor literário, apresentamos algumas reflexões acerca do gênero textual conto, da leitura subjetiva e do diário de leituras. Por fim, apresentamos o projeto de intervenção e uma das atividades realizadas por meio de Oficinas de leitura e de produção de texto a partir da narrativa *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector.

### **A opção pelo gênero narrativo conto**

O foco do trabalho, como dissemos, foi o incentivo à leitura literária a partir do gênero conto, por isso, consideramos importante explicitar o que nos motivou à escolha desse gênero, bem como situar brevemente alguns aspectos teóricos desse tipo de texto.

Enquanto pensávamos em estratégias para promover a formação do leitor literário, em sala de aula, chegamos à conclusão de que o gênero conto se adaptava às necessidades pedagógicas da turma selecionada, já que muitos alunos tiveram formação leitora insuficiente. Assim, uma narrativa literária curta possibilitaria melhores condições para que os alunos produzissem leituras no tempo da sala de aula.

Ao decidirmos trabalhar com a leitura e a escrita de contos, nos preocupamos com a escolha de um tema para a exploração. O que foi possível após pesquisa com a turma e a constatação do interesse da maioria em falar sobre suas “relações familiares e amizade”. Com a temática escolhida pelos alunos, entendemos estar abrindo possibilidades de leituras outras e oportunidades de significação do próprio processo de leitura e escrita na sala de aula, colaborando para que se constituíssem como leitores e autores do que dizem e escrevem.

Com essa perspectiva, visamos trabalhar o conto como instrumento de deleite, e também de formação. A nosso ver, os alunos podem acolher os textos que selecionamos e outros como elementos não somente pedagógicos, isto é, podem ler por prazer na escola, afinal ler pode ser uma atividade agradável. E é nesta relação mais íntima do aluno com o texto que esperamos que aconteçam aprendizados.

O texto narrativo proporciona reflexões sobre os principais temas abordados, de forma que o leitor pode tomar para si a sua constituição, a constituição dos sentidos de pertencimento e de identificação. (COSSON, 2009). Em outras palavras, o aluno terá a chance de se constituir leitor pelo seu envolvimento no mundo que também é feito de palavras. Para Nádía Battela Gotlib, o conto

[...] promove o sequestro do leitor, prendendo-o num efeito que lhe permite a visão em conjunto da obra, desde que todos os elementos do conto são incorporados, tendo em vista a construção deste efeito (Poe); neste sequestro temporário, existe toda uma força de tensão, num sistema de relações entre elementos do conto em que cada detalhe é significativo (Cortázar). (GOTLIB, 1990, p. 43).

De acordo com as palavras da autora, o conto promove um sequestro que amplia a visão e produz efeitos que contribuem para a construção das relações e do conhecimento de maneira significativa para o leitor.

A principal característica do conto é a sua brevidade, diferenciando-se de outros gêneros narrativos, como o romance e a novela. Em geral, o conto apresenta apenas um núcleo dramático, com um número reduzido de personagens, cuja história se desenvolve em uma estrutura simples (situação inicial, desenvolvimento, clímax e desenlace). Nas palavras de Cortázar (2006, p. 150), o conto é “uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência”.

Sendo assim, a nosso ver, pode ser comparado ao relato de um acontecimento marcante da vida de alguma pessoa, de um fato que, às vezes, ganha outro(s) significado(s) conforme a sensibilidade do autor e ou do leitor, revelando detalhes do comportamento humano que, em geral, não se percebe cotidianamente.

Para Gotlib (1990, p. 20), “[...] no conto breve, o autor é capaz de realizar a plenitude de sua intenção, seja ela qual for. Durante a hora da leitura atenta, a alma do leitor está sob o controle do escritor. Não há nenhuma influência externa ou intrínseca que resulte de cansaço ou interrupção”.

Essas características foram fundamentais para nossa opção em trabalhar com a leitura de contos curtos. A realização das leituras e discussões de maneira atenta, porém menos cansativa, seria ponto positivo para o desenvolvimento das atividades do projeto.

A leitura de um texto curto (noticiário, crônica, conto, etc.), para João Wanderley Geraldi, deve ser:

[...] feita em maior nível de profundidade e corresponderá ao que comumente tem sido chamado de interpretação de textos, com uma diferença: o texto deverá servir de pretexto para a prática de produção de novos textos pelos alunos. Assim, o texto será o primeiro passo para o exercício de produção dos alunos. Lido, interpretado, discutido, sua temática servirá para discussões e produção de um novo texto, produzido pelos alunos. (GERALDI, 1985, p. 55-56).



Consideramos ainda que o trabalho de leitura literária a partir de contos curtos mostra-se como atividade significativa e possível de ser desenvolvida no tempo da sala de aula. A nossa proposta está, da mesma forma, fundamentada na posição de Geraldí que afirma que o texto lido e interpretado será o primeiro passo para a produção dos alunos.

### **A leitura subjetiva e o diário de leituras como instrumentos para a formação do leitor**

Proporcionar o contato dos alunos com o texto literário na abordagem da leitura subjetiva, para estimular a reflexão sobre os textos lidos, bem como o compartilhamento de leituras e interpretações decorrentes, contribui para que o estudante tome consciência do seu papel de leitor, de sujeito que atua socialmente e que participa de diversas práticas letradas ao longo da vida.

A Leitura Subjetiva promove a participação do leitor, levando em conta sua singularidade, seu imaginário. Na experiência da leitura, faz-se uma reflexão sobre o eu e suas relações. Para Xypas (2018, p. 31), “[...] o sujeito leitor é visto como um ser social que é convidado a se conhecer como leitor e conquistar sua autonomia”. Compreendemos que essa autonomia inclui tornar o leitor ativo em suas escolhas para encontrar respostas para si.

No contexto atual, a leitura e a escrita são vistas como processos de aperfeiçoamento do homem, enriquecimento exterior, desenvolvimento intelectual e cultural do ser humano. A importância do ato de ler e escrever está fundamentada na ideia de que o homem se faz livre por meio do domínio da palavra. Por isso, a interpretação do texto precisa ser vista como um momento de resposta à obra, momento em que o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar os seus sentimentos em relação ao diálogo estabelecido entre autor e leitor.

Na atividade leitora, o leitor faz o movimento do sair e voltar para dentro de si repetidas vezes. Por isso, sair de si e voltar para si pode favorecer um encontro consigo mesmo pelo Outro e talvez ampliar sua dimensão humana. É o

pacto do leitor com ele mesmo e não apenas com o texto que pode contribuir para a percepção dos efeitos da leitura em si, criando o texto do leitor. (XYPAS, 2018, p. 50).

Conforme a autora, não é possível a leitura literária sem que no texto sejam projetadas experiências, crenças, memórias, desejos etc. É nesse sentido que

Todo leitor se lê nas obras que lê. Todo ele se reinventa quando lê o mundo inventado pelo autor. Assim, a reapropriação da Obra pelo leitor pode acontecer de várias formas. Tomo aqui a palavra reapropriação como sinônimo explícito de modificação da Obra pelo leitor, e deste, pela Obra. Só daí nascerá o texto do leitor, o acontecível como objeto observável e analisável para o ensino. (XYPAS, 2018, p. 67).

Com base nessas considerações, concluímos que a correlação entre leitura e escrita se faz necessária, porque os registros nos Diários de Leituras permitem ao aluno tomar consciência desse movimento de “sair e voltar para dentro de si” e para a compreensão do texto lido.

Desse modo, para o encaminhamento das produções escritas, não podemos perder de vista o que nos ensina João Wanderley Geraldi (2012, p. 130-131), pois, para oportunizar o domínio da norma, “não é necessário anular o sujeito. Ao contrário, é abrindo o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo”. Foi essa via que seguimos para o desenvolvimento da intervenção pedagógica, abrindo espaços para oportunizar o aluno a dizer/escrever sua palavra, suas emoções, suas impressões, seu mundo.

O Diário de Leituras apresentou-se como instrumento de estímulo em que o aluno toma consciência do diálogo que se estabelece entre o leitor e o texto, constituindo-se em excelente ferramenta para enfrentar o desafio da escrita. O que também pode servir de reforço à ideia de que para escrever bem é preciso ser um bom leitor. Tal instrumento ajustou-se aos objetivos da proposta, tendo em vista que remete à noção de que antes da escrita será necessário realizar a leitura, reafirmando o caráter de que essas duas habilidades andam juntas e se correlacionam.

Logo, o Diário de Leituras configura-se uma fonte de registro das reflexões elaboradas pelos estudantes a respeito das leituras realizadas, colocando em prática a escrita. De acordo com Machado (1998, p. 33), “[...] o diário surge com a função de testemunha de leituras e reflexões que as leituras produzem”. Para a autora, no Diário de Leituras “ocorre uma manifestação concreta da leitura como uma atividade que conduz ao desejo de escrever”. (MACHADO, 1998, p.35).

Dessa forma, empreendemos que o Diário de Leituras apresenta um texto produzido por um leitor que, à medida em que lê, dialoga/ conversa com o autor do texto, de forma reflexiva, favorecendo o despertar do aluno/leitor para o desenvolvimento da escrita.

Trata-se, assim, de uma construção individual dos alunos que se configura como uma forma de se relacionarem com as leituras realizadas e suas interpretações, mas também é um importante recurso para os registros dos momentos de envolvimento dos alunos com o texto lido.

De acordo com Xypas (2018, p. 39):

No diário de leituras, enquanto professores/pesquisadores, podemos observar os deslizos e as mudanças existentes como evolução da construção dos sentidos do texto para o sujeito leitor. O diário ainda exerce uma função de regulação das intervenções didáticas feitas pelo mediador. Enfim, o diário de leituras é um porta joias das manifestações de leituras subjetivas, objetivadas pelo ato de descrever as singularidades, fruto de ecos íntimos do sujeito leitor.

Em outras palavras, o Diário de Leituras pode destacar as impressões de leitura do leitor e sua forma singular de modificar e/ou preencher os vazios do texto. Para analisar este universo particular, e verificar os traços de subjetividade na leitura literária em nosso plano didático, procuramos estimular práticas de leituras e escrita de contos que abordassem assuntos que mesclam realidade e fantasia, despertando inicialmente o prazer e, conseqüentemente, o interesse dos alunos pela leitura literária.

A prática frequente da leitura ajuda a criar familiaridade com o mundo da escrita, nesse processo, o diário de leitura apresenta-

se como um recurso favorável à prática da escrita, pois o estudante, ao registrar suas reflexões, é instigado a escrever, exteriorizando a necessidade de autoria. “Assim, o diário de leitura pode destacar os termos ligados às impressões da leitura do leitor singular modificador de obras.” (XYPAS, 2018, p. 58). Os registros das reflexões e das relações dos alunos com os textos lidos em seus diários de leituras favoreceram o acolhimento das manifestações da subjetividade dos sujeitos leitores. Por esse viés, a análise do texto do nosso aluno leitor foi e deve ser pensada, refletida como uma produção de leitura.

### ***O Projeto de Intervenção: Leitura Subjetiva: uma proposta para a formação do leitor literário no Ensino Fundamental II***

A proposta de intervenção elaborada surgiu a partir de algumas pesquisas bibliográficas e da observação da realidade da escola em que atuamos como professora, com o objetivo geral de desenvolver, com os alunos do 7º ano A da Escola Estadual Padre José de Anchieta, no município de Lambari D’Oeste/MT, práticas significativas de leitura e escrita por meio da leitura de contos, visando a formação do leitor literário.

Nessa perspectiva, o projeto foi organizado em cinco etapas que se complementam. A primeira etapa compreende a apresentação do projeto à Gestão Escolar e ao Conselho Deliberativo. Momento aberto a sugestões e opiniões, pois há sempre novas propostas a serem discutidas, acrescentadas, para juntos buscarmos as melhores formas de viabilizar a execução de uma ação. Na sequência, programamos a apresentação da proposta aos alunos, tendo em vista que eles representam papel fundamental no trabalho e, enquanto sujeitos históricos que são, devem participar ativamente da sociedade em que vivem. Essa apresentação foi pensada no formato de roda de conversa acerca das experiências de leitura vivenciadas pelos alunos, a fim de ouvi-los e perceber o conhecimento deles sobre leitura literária, bem como fazer um levantamento sobre os possíveis temas para as leituras futuras.

Consideramos essa etapa muito importante, uma vez que foi nela que aconteceu a conquista, em que criamos laços de afetividade que muito contribuíram para o desenvolvimento do trabalho. Ademais, é importante destacar que as atividades desenvolvidas com os alunos, foram pensadas e planejadas a partir da realidade da turma, ponderando acerca das suas singularidades e necessidades.

A segunda etapa foi planejada em três momentos diferentes, porém complementares. Para o primeiro momento, planejamos uma dinâmica, em forma de roda de conversa, para ativar, de maneira lúdica, os conhecimentos prévios dos alunos acerca do que é um conto. Na sequência, a proposta da leitura compartilhada do conto de Moacyr Scliar, *O conto se apresenta*. O segundo momento refere-se a uma visita à biblioteca da escola, para melhor conhecê-la, apreciá-la e, também, para manuseio dos livros e escolha de um conto para leitura. O objetivo dessa atividade foi proporcionar ao aluno um momento livre para realizar a leitura deleite. No terceiro momento, o objetivo está atrelado à necessidade de despertar o gosto e o interesse pela leitura, tendo como estímulo a Contação de Histórias, realizada no auditório da escola, com caracterização do espaço e das personagens.

Essa etapa refere-se, também, à seleção dos contos da Literatura de Língua Portuguesa brasileira com o tema escolhido: “Relações humanas: relacionamento entre família e amigos”, para a leitura nas oficinas. A escolha do tema tem, para nós, fundamental relevância no sentido de sensibilizar os estudantes para a leitura. Nessa perspectiva, Freire (1989, p. 18), nos ensina que “[...] o comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e temas ligados à experiência do educador”.

Na terceira etapa, destinada às oficinas de leitura de contos, o objetivo pretendido foi o aprofundamento das discussões sobre o tema escolhido e o exercício da escrita, propiciada pelo Diário de Leituras, como forma de interpretação individual, seja recontando a história, retirando ou acrescentando impressões, mostrando as possíveis leituras de um mesmo texto, tendo como ponto de partida

a história de leitura de cada um. Pensamos também que as leituras deveriam ser realizadas de formas variadas: ora em voz alta pela professora ou por algum aluno voluntário, ora silenciosamente, ora em grupo ou coletivamente. Após as leituras, projetamos momentos de discussões, seguidas de registros nos diários sobre o assunto do texto. Consideramos a realização dessa etapa como imprescindível, pois se refere a um momento de expressão dos alunos. Para isso, propusemos a construção de Diários de Leituras, que além de propiciar a reflexão e o estabelecimento de possíveis diálogos com os textos, a nosso ver, serve também ao propósito de exercitar e desenvolver a competência da escrita, uma estratégia para favorecer a formação de alunos autores de seus textos.

Para a quarta etapa, programamos as oficinas de produção de textos (contos), a partir da temática escolhida e discutida nas oficinas de leitura, seguidas da socialização das produções dos alunos em rodas de leitura, para apresentação das análises e avaliações dos textos e compartilhamento dos relatos das experiências dos colegas. Com isso, acreditávamos estar colaborando para que os alunos se reconhecessem e fossem reconhecidos como autores. Ainda nesta etapa, planejamos a revisão/reescrita e digitalização dos textos dos alunos, ações realizadas por eles mesmos, no laboratório de informática da escola.

E, por último, a quinta etapa, destinada à socialização do produto final com a comunidade escolar. Neste momento intitulado “*O dia do conto: as aventuras do 7º ano no mundo dos contos*”, aconteceram as apresentações dos textos/contos e relatos de experiência produzidos pelos alunos e a contação de histórias, com a participação de convidados especiais para a dramatização de algumas das produções escolhidas entre os textos dos estudantes. Organizamos um painel com fotos de momentos de desenvolvimento das atividades do projeto, dos contos dos alunos; e uma mesa para a exposição dos diários de leitura e livros de contos de autores diversos, para o deleite do público presente.

Para dar maior visibilidade ao projeto, elegemos, uma atividade realizada durante as oficinas de leitura e produção de texto, a partir

da qual objetivamos colocar em evidência a subjetividade e a relação do aluno com o Diário de Leituras.

Nessa atividade, relatamos a nossa experiência como resultado do desenvolvimento da proposta, avaliamos se ocorreu a subjetividade do sujeito leitor no processo de construção de sentidos da leitura e, dialogando com a teoria, verificamos o acontecimento de tal efeito. E, à medida que relatamos, apresentamos as principais contribuições teóricas e os procedimentos metodológicos que sustentaram nossa análise.

### **Oficina de leitura: a subjetividade e a identificação na leitura do Conto *Felicidade Glandestina***

As atividades de leituras realizadas nas oficinas durante o projeto de intervenção, tiveram como objetivos a criação de espaços para a leitura e para os registros das impressões de leitura e, realização de momentos de interação e discussão com a finalidade de transpor barreiras de formação de opiniões e valorizar as diferentes leituras sobre o mesmo texto.

Ao pensarmos tais objetivos para nosso planejamento, buscamos refletir a partir da afirmação de Kleiman (2002), sobre a importância de se criar oportunidade para o enriquecimento do leitor em formação:

Na aula de leitura é possível criar condições para o aluno fazer predições, orientado pelo professor, que além de permitir-lhe utilizar seu próprio conhecimento, supre eventuais problemas de leitura do aluno, construindo suportes para o enriquecimento dessas predições e mobilizando seu maior conhecimento sobre o assunto. (KLEIMAN, 2002, p. 52).

Diante da afirmação da autora, empreendemos que o professor mediador exerce papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem no sentido de possibilitar as condições necessárias e despertar o interesse pela leitura, contribuindo para a formação do sujeito leitor.

Assim, organizamos atividades em que os alunos foram instigados a transformar o que leram em saberes próprios,

construídos a partir de sua leitura de mundo. Com as leituras realizadas, possibilitamos aos estudantes a oportunidade de buscar conceitos referentes ao tema e a outros aspectos dentro dos textos, para alicerçarem sua própria produção literária. Nesse processo, verificamos que surgiram novos aspectos e discussões muito enriquecedoras para nós e para nosso aluno, e que acreditamos terem contribuído significativamente para a formação da história de leitura de cada um.

O texto escolhido para a leitura na oficina: *Conto com amizade*, foi o conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector (1998). Ao escolhermos este conto, pensamos a possibilidade de discutir a relação de amizade entre os alunos de uma sala de aula, bem como da relação deles com a leitura, a escrita, o significado do livro e do texto literário.

Para iniciar a oficina, fizemos a apresentação do texto e da autora e, em seguida, a leitura realizada em voz alta pela professora pesquisadora, enquanto os alunos acompanhavam no texto que entregamos a eles. A segunda leitura foi feita pelos estudantes, com cada um lendo um parágrafo ou um trecho do texto. Na sequência, fizemos as interpretações do texto, momento em que falamos sobre a descrição das personagens, suas características físicas e psicológicas. Exploramos, ainda, as situações vivenciadas pela narradora para alcançar o seu objeto de desejo e como o enredo se desenvolve a partir dessa circunstância.

O conto traz a história de um episódio na vida da narradora-protagonista, em que nos conta a sua experiência de amor por um livro: *As reinações de narizinho*, de Monteiro Lobato. Como não tem condições de adquirir o livro, a menina espera conseguir-lo emprestado da única criança que o possui, a filha do dono da livraria.

Ocorre, porém, que se trata de uma “menina má”, que sente prazer em ver a angústia da colega, inventando sempre uma desculpa para não emprestar o livro, prolongando o sofrimento da menina, numa espécie de “tortura chinesa”. Até que em uma ocasião, a mãe da “menina má” percebe o que a filha está fazendo e resolve dar fim à tortura, entregando o livro à narradora. Como forma de



compensá-la por toda espera, diz à garotinha que poderá ficar com o livro pelo tempo que quisesse.

De posse do livro, a menina, que tanto esperou aquele momento, não o lê imediatamente, em vez disso, cria fantasias de que não o tem, só para ter a emoção de descobrir que o livro está ao seu alcance. O ponto central da narrativa, já anunciado no título, é a felicidade. Em nossa leitura, o conceito de felicidade se apresenta como algo que dura pouco tempo e, por isso, a narradora utiliza todas as formas possíveis para prolongar esse sentimento. Sabendo que o livro não era seu, a menina tem pequenos momentos de felicidade sempre que se descobre possuidora do livro, pois sabe que, mesmo tendo permissão para ficar com ele o tempo que desejasse, um dia teria que devolvê-lo à dona.

Durante a roda de conversa sobre o conto, enquanto aconteciam as discussões, os alunos também faziam algumas perguntas. Como esperávamos, queriam saber o que seria “*tortura chinesa*”, “*felicidade clandestina*”, “*sadismo*” etc. Anotamos as perguntas em nosso diário de campo, e procuramos não dar as respostas imediatamente, mas instigá-los a encontrá-las, buscando no texto os fatos que poderiam ajudar a responder às questões. Porém, antes de seguirmos com as discussões, pedimos que uma aluna localizasse, no dicionário, e lesse para a sala o significado das palavras *clandestino* e *sadismo*, enquanto outro aluno pesquisava no Google, em seu aparelho celular, o significado da expressão *tortura chinesa*. Diante das respostas, prosseguimos com a roda de conversa e discussões em forma de um estudo dirigido, com questões motivadoras. A questão que mais inquietou a turma foi compreender o porquê de a narradora ter se submetido à tortura imposta pela filha do dono da livraria.

Outra questão sobre a qual também refletimos foi a ideia de a felicidade ser clandestina, e em que consistia essa felicidade para a protagonista do conto, falamos sobre a atitude da menina com o livro em suas mãos. Fizemos questionamentos sobre o tratamento da filha do dono da livraria dado à protagonista, e os possíveis motivos de haver rivalidade entre a menina da livraria e as outras meninas mencionadas.

Em nossa interpretação, concluímos que a felicidade da menina em ter o livro em suas mãos consistia em realizar algo que para ela era muito difícil, e o fato de ser clandestina essa felicidade seria porque o livro não era dela e que tinha um tempo, mesmo que indeterminado, para devolvê-lo. Comentamos também que a atitude da menina em *esconder* e depois *achar* o livro em sua casa, poderia ser uma forma de prolongar sua felicidade. Entendemos que para a protagonista, a felicidade deveria ser descoberta todos os dias e nas coisas mais simples.

Após esse momento de discussões, que para nós foi muito rico, reservamos um tempo para os registros das reflexões no diário de leitura. Orientamos os alunos que poderiam escrever o que quisessem sobre nossa aula, pois tinham a liberdade para expressarem suas compreensões e emoções. Segundo Lajolo (1993, p. 105), “[...] a literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados”.

Nessa perspectiva, em nossa oficina, buscamos autorizar a liberdade e a fruição do nosso aluno, diante da leitura e interpretação do conto. Procuramos pensar e desenvolver metodologias que levassem os estudantes a realizarem as atividades propostas com interesse e, conseqüentemente, despertasse o prazer em ler e produzir textos literários.

Na sequência, apresentamos um recorte do diário da aluna *ME*, em que evidencia a subjetividade na leitura:

Nesse recorte (figura 1), a aluna procura contar o enredo, destacando as características físicas e psicológicas das personagens presentes no conto, mas sente a necessidade de dar nome à protagonista: *Ana*. Para Xypas (2018, p. 94, grifo da autora), essa atitude materializa a subjetividade na leitura, porque “nomear ajuda a criar novos sentidos, fixar significados, ressignificar o lido, preencher os vazios do texto e enfim, a criar O TEXTO DO LEITOR”.

Ao observarmos o registro da aluna *ME*, verificamos que houve um mergulho mais profundo nos dados daquele trecho do conto, como se ela quisesse criar laços afetivos com a personagem,

Figura 1 – Recorte do diário da aluna ME

"Felicidade Clandestina"  
- Clarice Lispector

Falta-me a história de uma  
menina bruxa, gorda e com os  
cabelos curtos que tinha e que  
todas as crianças apaixonadas  
por história queria, uma pai-  
dona de biquinho.

Ela implicava bastante com  
umas meninas de roupa magra,  
altinhas e cabelos lisos. Mas  
desta vez, uma delas tinha sido  
incobida, uma beldade, para  
seguir.

Vamos dar um nome para  
ela, pode ser Ana. Então, Ana  
ia todo dia na casa da me-  
nina que via muito malhada,

Fonte: Arquivo da pesquisa

revelando que leitor e leitura estão entrelaçados. O que reafirma que a leitura é um processo no qual texto, autor e leitor interagem, não se trata da decodificação de um sentido, mas exige que o leitor estimule outros conhecimentos, interagindo com o texto, preenchendo suas lacunas, construindo sentidos, como afirma Martins (2007). Assim, consideramos que a leitura, exerce um papel fundamental na/para a vida do indivíduo, contribuindo para a formação do sujeito leitor.

Para nós, a experiência de leitura e de registro no diário de leitura, desenvolvida a partir do conto *Felicidade Clandestina*, levou a aluna a olhar para o seu lugar de atuação e para as suas próprias relações, com base no que discutimos sobre as relações de amizade entre amigos, irmãos, pais e filhos; bem como os comportamentos e atitudes que podem ajudar ou prejudicar o relacionamento entre elas. Nessa direção, nossa conversa levou o leitor a se colocar no lugar do outro e, assim, reconhecer seu lugar no meio em que vive. Nosso papel, enquanto mediadora, foi o de direcionar a discussão para uma leitura motivadora, levando o aluno a olhar para sua própria história e escrever/registrar suas impressões e experiências, partindo das leituras do texto literário.

## **Considerações finais**

Desenvolver esse trabalho possibilitou-nos construir um caminho a ser trilhado para a nossa constituição como professora mediadora de leitura literária. Um percurso que favoreceu o trabalho de ativar o sujeito leitor que há em nossos alunos do 7ºA, colaborando para sua formação como um todo. Com as ações e reflexões que a pesquisa demandou, foi possível compreender que podemos criar espaços e elaborar atividades que busquem transformar o momento de leitura em algo prazeroso e significativo.

Ao trabalharmos a leitura do texto literário por meio de oficinas de leitura e de produção de texto, objetivando a aprendizagem e a formação do leitor da referida turma, constatamos que considerar o aluno como protagonista, favorece sua construção de conhecimento. Em nossas reflexões sobre teoria e prática, apreendemos que as ações da escola e as do professor precisam ser pensadas de forma que envolva o aluno em situações instigadoras e de construção de sentido. Vimos o quanto os alunos se sentem prestigiados ao perceberem-se protagonistas de suas leituras, de suas escritas; e de terem suas opiniões respeitadas e valorizadas.

Nesse ponto, verificamos que os estudantes podem ser estimulados para o gosto pela leitura, quando envolvidos em atividades relacionadas a sua realidade, quando têm a oportunidade de ler textos sem se sentirem obrigados a isso. Sem dúvida, podemos dizer que o conto em sala de aula como instrumento de deleite e também de formação, proporcionou uma relação mais íntima do aluno com o texto, contribuindo com a formação do leitor pelo seu envolvimento com o texto e pela possibilidade de expressão da sua subjetividade. Assim, a nossa opção pela leitura de contos curtos mostrou-se como atividade significativa e possível de ser desenvolvida em sala de aula.

Ao escolhermos os contos curtos como uma possibilidade prazerosa de incentivo à leitura, pensamos na “abordagem da leitura subjetiva no ensino da literatura como processo que analisa tanto a

atividade do aluno, o trabalho do professor, e o lugar da obra, é um viés para a indissociabilidade da tríade texto-obra-leitor”. (XYPAS, 2018, p. 31). E nesse sentido, as atividades foram elaboradas e reelaboradas sempre com o objetivo de não voltar ao antigo costume de impor atividades avaliativas para confirmar o aproveitamento ou aprendizado do aluno.

Fundamentado nas teorias da leitura subjetiva no ensino de literatura, o exemplo que trouxemos para reflexão aponta resultado exitoso nas atividades desenvolvidas com os nossos alunos. Os alunos leitores do 7º ano A registraram em seus Diários de Leituras as emoções, sentimentos, prazer, relações e identificações com o lido, colocando em prática a escrita no diálogo com o autor do texto.

Nossa proposta, não visou à solução para os problemas de leitura encontrados nas escolas, mas teve como finalidade convidar os professores de Língua e Literatura a pensarem em atividades de leitura com o texto literário, implicando o sujeito leitor no processo de construção de sentidos a partir da subjetividade do leitor, pela vivência do prazer estético que a literatura proporciona, o que sabemos se tratar de um processo humanizador, segundo Xypas (2018).

Ao refletir sobre nossa experiência com os alunos acreditamos, assim como Geraldi, que “é devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à escrita – que talvez possamos um dia ler a história contada, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas”. (GERALDI, 2012, p. 131).

Com as ações e as reflexões que a pesquisa demandou, entendemos que podemos criar espaços e elaborar atividades que busquem transformar o momento de leitura em algo prazeroso e significativo.

Como possível e necessária finalização, parafraseamos Xypas (2018), dizendo que o importante é mudar nossos hábitos de análises de leituras de textos literários, para que essa mudança de hábito favoreça mudanças positivas e implique vivamente o sujeito leitor em sua formação literária.

## Referências

- COLOMER, Tereza. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- CORTÁZAR, Julio. *Alguns aspectos do conto e Do conto breve e seus arredores*. In Valise de Cronópio. Trad. Davi Arriguicci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GERALDI, João W. *O texto na sala de aula: literatura e produção*. 3 ed. Assoeste. Cascavel. PR. Educativa, 1985.
- GERALDI, João Wanderley. *Escrita, uso da escrita e avaliação*. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012, p 127-131.
- GOTLIB, Nádía Battela. *A teoria do Conto*. Ática, São Paulo, 1990.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 9 ed., Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.
- LAJOLO, Marisa. *O que é Literatura*. Brasiliense, 1982.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: ática, 1993.
- LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro. Rocco, 1998.
- MACHADO, Anna Rachel. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins fontes, 1998.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 15. 19 ed, 1994, Brasiliense, 2007.
- PAIVA, Aparecida. *Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor/ Aparecida Paiva; Graça Paulino; Marta Passos*. – Belo Horizonte: Ceale, 2006.
- XYPAS, Roseane. *A leitura subjetiva no ensino de literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor/Roseane Xypas*. Olinda, PE: Nova Presença, 2018
- XYPAS, Rosiane. *A Leitura subjetiva no ensino de literatura: o texto do leitor em L' Analphabète de Agota Kristof*. Revista Eletrônica de Educação – RELEDUC, v.1, 2018
- XYPAS, Rosiane. *Para uma didática da implicação em leitura de textos literários: a função das marcas da subjetividade do leitor*. Entreletras, Araguaína/TO, v. 9, n. 2, jul./set. 2018 (ISSN 2179-3948 – online)
- ZILBERMAN, Regina; ROSING, M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

# A LEITURA DE CONTOS AFRICANOS, POR MODO REMOTO

SILVIA MARIA DA SILVEIRA<sup>1</sup>  
VERA LÚCIA DA ROCHA MAQUÊA<sup>2</sup>

## Introdução

A preocupação sobre a falta de prática de leitura e escrita no Ensino Fundamental I é que me motiva escrever este artigo. Desde o ingresso no magistério em 1992, sempre me inquietei sobre a ausência de um trabalho efetivo com a formação do leitor, entendendo a leitura como lugar de descobertas, conhecimentos e ampliação da visão de mundo, como parte da vida e não como algo forçado pelo sistema educacional. Essas preocupações não seriam

---

<sup>1</sup>Licenciada em Letras- Port/Ing pela Universidade Paulista de Sorocaba; Especialista em Interdisciplinaridade na Educação – Faculdade Afirmativo- FAFI- Cuiabá-MT; Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, UNEMAT - Campus Universitário de Cáceres, MT. Silvia.silveira@unemat.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1244681532382988>

<sup>2</sup>Dra. em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo - USP. Professora de Literatura da Universidade do Estado de Mato Grosso UNEMAT, Professora do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da - PPGEL (Mestrado e Doutorado) e do Programa de Mestrado profissional em Letras - PROFLETRAS da UNEMAT. maqueav@unemat.br. Orcid <https://orcid.org/0000-0003-0879-4469>.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) – Código de funcionamento 001 “This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) Finance Code 001”.

colocadas em um artigo se não estivéssemos passando por um momento pandêmico, em que os professores tiveram que se redescobrir para prosseguir, por meio remoto com o ensino e a aprendizagem de suas turmas.

O começo da adolescência (dez ou onze anos de idade), marca a transição de saída da infância e apresenta mudanças no desenvolvimento não só em aspectos físicos, mas também cognitivos, psicológicos e sociais nos alunos que, nessa etapa escolar, tendem a demonstrar um comportamento mais agitado, se dispersam facilmente, têm mais interesse nas mudanças físicas dos colegas e também questionam as tarefas propostas pelos professores.

Dentre os cuidados está o de como ensinar/introduzir a leitura literária a alunos falantes desta mesma língua que a veem como algo desnecessário. Surgem indagações do tipo “como prender a atenção dos alunos com tantas distrações à sua volta, como fazer com que os alunos no período de aulas remotas sintam prazer em ler e produzir?” Este trabalho remoto, que envolve conteúdos da literatura e da cultura africanas, possibilitou, além da instigação à leitura, reflexões sobre as relações étnico-raciais, tendo em vista o enfrentamento de preconceitos e discriminações presentes no ambiente escolar e na sociedade.

Com a implementação do projeto “ Contos Africanos: um caminho para a leitura e escrita no quinto ano, por meio remoto”, foi possível verificar leitores capazes de interagir e compreender leituras por meio de aulas remotas.

Quando elaboramos o projeto de intervenção, não imaginávamos em hipótese alguma, mesmo vendo que a China passava por dificuldades por causa do COVID-19, que o Brasil também estava na fila e que muitas coisas teriam que ser mudadas por causa das medidas sanitárias adotadas. Foi então a hora de suspender as aulas presenciais, começar a usar álcool em gel, máscaras e principalmente, aprender a lavar as mãos direito, pois aquilo que ensinávamos as crianças a fazer no passado, agora fazia parte do nosso aprender do dia a dia.



O trabalho com os alunos foi um resultado literalmente reflexivo, pois quando nos deparamos com a pandemia da COVID-19, várias medidas foram tomadas, entre elas as não farmacológicas, que incluem as de proteção pessoal, ambientais de distanciamento social e medidas relacionadas com as viagens. Isso tudo impactou na vida da população em diversos setores, inclusive na educação. Escolas, universidades e creches suspendem as atividades atingindo milhões de estudantes e educadores no país.

As notícias, que vinham de outros países, indicavam a imprecisão do período pelo qual as escolas permaneceriam fechadas. Diante dessa incerteza, algumas alternativas foram propostas para garantir o direito constitucional de acesso à educação. Então, no dia 01 de abril, publicou-se uma Medida Provisória, que desobriga os 200 dias letivos obrigatórios para escolas e universidades, mas pede o cumprimento da carga horária mínima anual de 800 horas na Educação Básica. O ensino a distância, utilizando plataformas digitais na internet, apresentava-se como a alternativa mais plausível no atual contexto.

O Conselho Nacional de Educação e os conselhos estaduais emitiram notas nas quais regulamentavam o ensino a distância nessa situação emergencial e adotavam providências que minimizassem as perdas dos alunos com a suspensão de atividades. Sem pensar que em um futuro bem próximo, estaríamos trabalhando em aulas remotas, começamos a assistir defesas via skype. Em uma delas sobre Fanzines, a mestrandia dizia que em muitos momentos de sua intervenção, (ainda presencial) usou o celular com os alunos. Somente imaginávamos isso, na falta do laboratório de informática e não por causa de uma Pandemia.

Diante de tantas dificuldades encontradas, o projeto seguiu com os objetivos de produzir e oferecer aos alunos do 5º ano da Escola 03 de Maio, por meio dos contos africanos a passagem de um leitor que interagisse com o outro.

O objetivo não só de fazer com que os alunos lessem, conversassem e refletissem através dos contos, situações reais de

suas vidas e das pessoas que as cercam, valeu a pena, pois os resultados positivos surgiram e conseguimos êxito na proposta.

## **Contos Africanos, um caminho para a leitura e escrita**

A leitura, uma ferramenta essencial no processo de aprendizagem, é o caminho para ampliação da percepção do mundo à nossa volta. Quanto mais um indivíduo lê, mais integrado com o seu meio estará sendo possível, assim, ampliar os horizontes do conhecimento. Por meio da leitura ganhamos autonomia nas sociedades, um indivíduo destituído da capacidade de ler enfrenta desvantagens enormes em comparação com os que a tem, todavia quando uma pessoa cria o hábito pela leitura, não existem fronteiras para ela, porém para que a mesma se estabeleça como objeto de aprendizagem na sala de aula é necessário que a tornemos, efetivamente, um instrumento de prazer e de busca.

A leitura é objetivo primordial da escola, mas para torna-la um objeto de aprendizagem é fundamental fazê-la responder aos objetivos de realização imediata do aluno, mantendo sua natureza e complexidade, sem perder suas características. Para que isso ocorra carecemos proporcionar ao aluno o contato com diversos textos, promovendo a compreensão do texto para além da mera decodificação. A turma do quinto ano escolhida para o desenvolvimento do projeto tem alunos que gostam de ler e são comprometidos com os estudos e com a necessidade de tomar pra si a responsabilidade de estudar e também tem alunos que participam das aulas remotas, apenas porque são obrigados pelos pais.

O início foi difícil, pois tudo remoto era novo e como professores, não sabíamos direito como fazer para que os alunos se interessassem pela proposta. Primeiro: eles viam aquilo como atividade a mais; Segundo: não tinham o hábito de aprender via internet, essa ferramenta para eles era para distração, jogos, interpretar, discutir, escrever, ler, escrever, ler, para eles era coisa de escola, de sala de aula.

A escola abraçou a causa, a coordenadora e a professora titular, não mediram esforços para interagir, sempre viram a leitura, como prática social, porém, faltava um projeto de intervenção que cobrasse necessidade de leitura, que entrasse na escola da mesma forma que existe fora dela, seja ela remota ou não.

Não é de hoje que sabemos que, a leitura nas nossas escolas está cada vez mais pobre, mesmo sabendo que a maioria dos alunos usa diversos meios tecnológicos, mas devemos considerar que essa dificuldade, somente mudará por processo de trabalho de forma produtiva, dialógica, dinâmica e com a interação de todos os envolvidos.

## **Na tela da sala de aula**

Ao decidir fazer o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, jamais poderia imaginar que pudesse aprender tanto na prática, em sala de aula.

No primeiro momento, a solução foi interromper de imediato as atividades pedagógicas em todos os níveis, no entanto, não demoraram as discussões a respeito da necessidade de dar continuidade aos processos pedagógicos, e principalmente, de como seria possível oferecer alternativas emergenciais a distância para atender o público da modalidade presencial. De fato, um desafio que envolveu o desenvolvimento das habilidades e práticas por parte dos profissionais da educação, adequações a novas rotinas por parte de estudantes e familiares, e o uso de tecnologias disponíveis. Desafio maior ainda, o de não aumentar a exclusão. Desse modo, devido às restrições provocadas pelo distanciamento social, o momento se configurava como tempo de experimentação e de abertura para novas rotinas pedagógicas que procuravam atender, da melhor forma possível, às necessidades ocasionais, conciliando as ferramentas tecnológicas disponíveis.

O foco da intervenção foi a leitura, a partir do gênero conto, em que os alunos puderam ler, interpretar e produzir textos literários. Antônio Candido, (2004) defende a tese de que a literatura é um

“bem incompressível”, isto é, um bem que não pode ser negado ao ser humano:

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CANDIDO, 2004, p. 174).

A essa compreensão, teóricos da literatura ressaltam a importância da educação da sensibilidade, uma vez que o valor da leitura do texto literário encontra-se na experiência estética que proporciona ao receptor, mobilizando conhecimentos moldados pelo jogo da fantasia.

O conto é um relato pouco extenso e tem, por isso, uma temporalidade e um número de personagens igualmente restrito, se tivermos por termo de comparação o romance. Estas características fazem do conto um gênero narrativo específico. Em particular o conto na sua vertente de literatura tradicional de transmissão e expressão oral, centra-se em situações narrativas simples, enraizadas em tradições culturais, que fazem do relato um fator de sedução e aglutinação comunitária. As ações relatadas, cujo interesse é suscitado por fórmulas como: “Era uma vez”, “Há muito, muito tempo”, “ Certo dia”, etc. abrem a porta do interesse pelas situações narrativas que não raro se revestem de uma função lúdica e, por vezes, também moralizante, entre outras funções possíveis.

Ao escolher trabalhar com o gênero, por conta de ser pouco extenso, e o conto apresentar poucos personagens, enredo e estrutura temporal sintética, chegando a ser, em muitos casos, restrito a uma ou poucas ações, facilitou conter uma unidade e um tom uniforme. Essa estrutura econômica do conto tem a ver com sua origem sociocultural, entre outros fatores. Isso porque ele veio dos causos e contos populares, próprios da tradição oral, que podiam ser contados em auditórios e reuniões privadas por um contador.

O projeto de intervenção valorizou a participação ativa do aluno em sala de aula, presencial ou remota, tornando sua aprendizagem de leitura significativa, pois com esta atividade o aluno teve liberdade de ler e aprender de forma lúdica, sendo assim, sua percepção do ensino da literatura não ficou preso a regras e nomenclaturas.

O gênero conto foi uma possibilidade de ensinar a literatura abordando os aspectos de interpretação e para que isso ocorresse, a escola e o professor de Língua Portuguesa tiveram de propor atividades que acrescentasse poder interpretativo a seus alunos:

### **A intervenção remota: trajetória**

O projeto aconteceu dividido em etapas distribuídas em pelo menos 40 aulas, que poderiam ser remanejadas de acordo com a necessidade. Em todas as etapas o trabalho foi desenvolvido de forma colaborativa, ou seja, em constante interação entre os alunos e professora, com a participação crítica e ativa frente às questões que surgirem.

Diante do que foi exposto, detectamos que os alunos adquiriram as competências necessárias para a leitura de contos não só para a escola, mas para exercerem seus direitos e deveres na sociedade, que eles perceberam que o hábito da leitura é fundamental. Sendo assim surgiram condições de aprender novas possibilidades do prazer da leitura, não somente como algo imposto.

A experiência vivenciada sobre essa turma foi de que, a leitura, de certa forma não chamava a atenção, não chegava a movimentava o emocional dos alunos. Em certos momentos era nítido que, contos como Cinderela, Rapunzel entre outros clássicos, não faziam parte do que esses alunos viviam ou vivenciavam no dia a dia de suas vidas. Não que os clássicos não deveriam ser lidos por eles, mas sim mesclados com leituras que chegassem ao interior de cada um, para assim tomarem gosto pela sensação de fazerem parte da história lida.

A história da África e as culturas africanas, mesmo sendo uma das questões que compõem a cultura brasileira, sempre ocupou uma

posição sucinta ou quase imperceptível na área educacional. A sua influência, apesar de ampla, nunca possuiu o valor devido, ou foi atribuída a importância correta. Não somos os únicos responsáveis por esses resultados, pois, sentimos maior cobrança em relação a eles. Com a promulgação de leis que obrigam o ensino da História da África e das culturas africanas na sala de aula, a educação brasileira ganhou um novo olhar e uma nova perspectiva. Contudo, dois fatores preponderantes ainda atrapalham o andamento satisfatório deste ensino: as resistências provenientes de preconceitos e a falta de formação específica dos docentes.

A Lei 10.639/03, alterada para a 11.645/08, propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Por exemplo, os professores devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas.

Por todos esses aspectos, o Projeto de Intervenção foi um grande desafio, pois trouxe novas abordagens, na qual professor e aluno tiveram participação ativa durante o desenvolvimento da proposta, tornando-os mais próximos. Nesse sentido, ambos aprenderam e ensinaram, numa constante interação.

## **A preocupação com a oralidade**

É fundamental pensar a leitura e a escrita e o seu papel transformador nas análises feitas sobre as literaturas africanas, pois a linguagem literária ajusta-se aos propósitos do escritor africano de ressaltar elementos que expressem seu povo, para conferir uma feição africana à linguagem portuguesa, de acordo com Petit:

O gosto pela leitura deriva, em grande medida, dessas intersubjetividades e deve muito à voz. Se nenhuma receita garante que a criança lerá, a capacidade de estabelecer com os livros uma relação afetiva, emotiva e sensorial, e não

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

simplesmente cognitiva, parece ser de fato decisiva, assim como as leituras orais: na França, o número dos grandes leitores é duas vezes maior entre os que se beneficiaram de histórias contadas pelas mães todos os dias do que entre os que não ouviram nenhuma. Antes do encontro com o livro, existe a voz materna, ou em alguns casos, paterna, ou ainda em certos contextos culturais da avó ou de uma outra pessoa que cuida da criança, que lê ou conta histórias. (PETIT, 2009, p. 58).

Sendo assim, a leitura é definida como uma maneira de comunicar-se com o texto por meio da busca de compreensão. O ato de ler ativa uma série de ações na mente do leitor pelas quais ele extrai informações. Ela é a capacitação de significados numa crescente comunicação entre o leitor e o texto que implica aprender a descobrir, reconhecer e utilizar os sinais da linguagem.

A escolha em trabalhar com contos africanos se deu, pela possibilidade de o gênero possibilitar atividades de leitura compartilhada na aula e de explorar a criatividade, a reflexão, a crítica com o comprometimento social, um meio de alcançar a atenção para as questões das dificuldades de leitura e escrita.

Todorov (2009) sinaliza para a importância da Literatura na formação humana quando chama atenção para o caráter constitutivo, humanizador que o contato com esta forma artística da linguagem proporciona. O autor explica porque, enquanto leitor, nutre um sentimento de afeição pelos textos literários:

Em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. [...] Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a Literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. (TODOROV, 2009, p. 23-24).

A partir desse enriquecimento, percebemos a capacidade que a Literatura tem de produzir possibilidades de compreensão e sensibilidades devido a sua natureza estética e expressiva e acede que o contato com ela, franqueie a cada um de nós, jovens, adultos e crianças, dialogar neste e em outros contextos, tempos e lugares. A Literatura configura-se, então, como um direito de todo ser

humano e, assim como outros bens, deve se fazer presente na vida dos indivíduos, porque os humaniza.

Por todos esses aspectos, o Projeto de Intervenção foi um grande desafio, trazendo uma nova forma de ensinar, na qual professor e aluno durante o desenvolvimento da proposta, tornaram-se mais próximos e desmistificaram que é o professor que ensina e o aluno que aprende. Nesse sentido, ambos aprenderam e ensinaram, numa constante interação.

É de suma importância deixar a sugestão de não cairmos no simplismo de minimizar a literatura africana no Brasil, pois como afirma Inocência Mata, nascida em São Tomé e Príncipe, e incansável pesquisadora das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, “quando se pensa que basta ler cinco livros, basta conhecer os escritores, basta ser amiga deles para ser ‘especialista’, torna a área ‘menor’, porque a folcloriza”. Por isso, adotemos, sempre, perante as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, a postura de insaciáveis, pautando-nos pelo mesmo princípio de Mia Couto, o de que, “África rouba-nos o ser. E nos vaza de maneira inversa: enchendo-nos de alma”.

Trabalhar com contos africanos, possibilitou um olhar, a partir de autores que utilizamos em nossas pesquisas e conseguimos obter resultados que abordam a literatura africana em sala de aula, pois representam uma África contemporânea e os embates que os africanos sofrem nos contextos abordados.

Ver a leitura crítica da realidade, ao revolver os alunos ao mais profundo imaginário social e cultural em todas as denominações que possam surgir em relação à literatura Africana é algo extremamente gratificante.

Nossos alunos têm o direito de conhecer todas as culturas, sobretudo as culturas africana e indígena que tanto contribuíram na construção da identidade do povo brasileiro, a identidade cultural nos faz pertencer a uma cultura, onde todos são vistos com igualdade de condições.

O projeto foi elaborado com o propósito de desenvolver a leitura, sendo assim, propusemos a eles, por meio de situações de



dificuldades vivenciadas, ações de práticas de leitura, através dos contos africanos, para assim possibilitar um maior contato entre criança, livros e escritores, interpretar diferentes textos e fazer relação com a vida cotidiana, envolvendo o sentimento e a leitura.

Dessa forma, trabalhamos com aulas expositivas, leituras de textos literários, exibição de filmes e entrevistas, pois quando as crianças escutam histórias, são poucos os momentos de dispersão, os alunos atentam-se as narrativas trabalhadas, se envolvem com esse processo lúdico e interativo.

Para aprender as estratégias, o aluno deve integrá-las a uma atividade de leitura significativa, assim, é preciso articular situações de ensino de leitura em que se garanta sua aprendizagem significativa. Quando se trata de ensinar as estratégias responsáveis pela compreensão, o aluno deve vivenciar e assistir ao que o professor faz quando ele mesmo se depara com a dificuldade da leitura.

Com a intervenção, conhecemos as preferências dos alunos, para juntos então, trabalharmos o gênero conto. Sabíamos das dificuldades que esse público alvo tinha quanto a leitura, portanto nos atentamos para que todos participassem e interagissem em todas as atividades propostas.

Para fins didáticos dividimos as atividades em etapas, sendo estas previamente planejadas com os alunos, visando a dinamicidade ao processo. Acrescentamos atividades durante o percurso, uma vez que a proposta não estava fechada, mas passível de alterações e mudanças.

## **Etapas**

A primeira etapa foi de mostrar o Projeto para a coordenação, direção e professores apresentamos a proposta e após a fase das apresentações e explanações sobre o trabalho que seria desenvolvido.

A educação se encontrava sob enormes desafios para implantar ainda que de forma temporária, a educação remota na educação básica no país. A realidade apresentou-me alunos e famílias que

não conseguiam utilizar plataformas online de ensino, professores que careciam de formação técnica para direcionar processos de aprendizagem em ambientes virtuais. Esses desafios são ampliados quando levamos em conta a rede pública, em que estudam mais de 80% dos brasileiros em idade escolar. Outro ponto central é o acesso a computadores. Segundo pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil, 58% dos domicílios no país não têm acesso a computadores e 33% não dispõem de internet. Dessa forma, levar à frente a educação remota se tornava complicado principalmente para os grupos sociais mais vulneráveis.

Em meio a tantos desafios, iniciamos o processo remoto, criamos o grupo de WhatsApp, porém muitos alunos se recusaram a participar, mesmo com muita insistência da parte gestora e da nossa como mestranda.

Ao perguntar aos alunos se sabiam o que era aula remota e a resposta era não. Apesar de responderem que não sabiam o que era aula remota, um dos alunos disse que *“deve ser algo que fica muito longe da gente, não podemos manusear”*. Concordei que o intuito da aula remota é de não ser manuseado presencialmente (apesar de ser possível fazê-lo), mas que poderia ser manipulado via internet.

Nessa fase, diante de muitos problemas para desenvolver a intervenção que acontecia remotamente, e tanto os professores quanto os alunos sentiam-se inseguros, foi necessário estabelecer algumas regras para o bom andamento das aulas que iniciariam.

- Todos os alunos deveriam ter a responsabilidade de estar à disposição no momento da chamada de vídeo para a aula.

- As atividades propostas teriam uma data limite para serem entregues.

- As atividades estariam a disposição na escola por tempo limitado.

Alguns alunos perderam, outros resolveram as atividades no último prazo, porém dentro das regras estabelecidas.

Em relação aos objetivos de aprendizagem, verificamos que eram atingidos parcialmente pelos alunos.

Foram muitos os obstáculos, até chegarmos a um número mínimo de alunos para iniciar a intervenção remota. Uma mãe

tentando nos ajudar. *“Vamos mães que estão no grupo, vamos dar o ok para os nossos pequenos ter as aulas, quem não tiver Net em casa podem trazer o seu filho ou filha aqui em casa que passo a internet e ajudo também nas aulas”*.

E assim o processo prosseguia com dificuldades, porém andava a passos lentos, alicerçado pelas palavras de (Martins,1986) que diz:

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. Esse seria, digamos o lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura. Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura (MARTINS, 1986, p. 17).

Nesta etapa realizamos a leitura de contos inteiros ou trechos que apresentam elementos como de descrição de personagens, ambientação, expressões que provocam emoções.

Durante a leitura, não houve muitos questionamentos por parte dos alunos. Apenas quando foi lido sobre o tio Raul um aluno se manifestou dizendo que não entendia como as pessoas podiam ser tão ruins. Então falei sobre os vários tipos de comportamento nas pessoas e que havia gostado da observação dele.

Nesta atividade os alunos mostraram seus sentimentos, suas emoções através do texto lido. Mostraram que desconheciam aquela obra, mas gostaram da leitura e mesmo depois de lida mais de uma vez, tinham dificuldade em colocar as ideias no papel e até mesmo para desenhar. Alguns pareciam necessitar de orientação para a atividade e para ajudar-lhes na tomada da consciência do ler a partir dele foi necessário o agir professoral.

Então elaboramos atividades para a compreensão dos alunos sobre o gênero conto, para que conhecessem o conto através do vídeo História Africana” O dia em que explodiu Mabata-bata” - Mía Couto.

Em seguida, sugerimos aos alunos que desenhassem conforme a leitura, para que pudéssemos discutir, sobre o que aconteceu na história e fazer comparações com os trechos lidos. Vimos nessa atividade que nossa memória está longe de poder selecionar e guardar toda obra lida, pois na medida que a aula ia acontecendo, surgia a necessidade nos alunos de fazer uma viagem em seu interior e buscar a realidade através daquela leitura.

Apesar de poucos pais acompanharem os filhos nas atividades propostas, a maioria dos que estavam no grupo, faziam as atividades em tempo hábil. Em algumas aulas por chamada de vídeo, percebíamos que alguns alunos eram orientados por outro irmão(ã), Primo(a) que também estava tendo aula remota, pois em muitos momentos percebíamos vozes que os orientavam ao fundo. Portanto, mesmo com as restrições de estrutura tecnológica, os alunos se mostraram dispostos e verificamos que seria muito boa a intervenção.

Nesta etapa, verificamos que um aluno, apesar de interagir, o fazia muito pouco, então fomos citando passagens do texto e chamando a atenção para os detalhes, para as características, mostrando que as personagens podem ter além das características físicas, as psicológicas. Que o tempo pode vir carregado de significados e que os fatos podem ser ricos em detalhes. Falamos também que são esses detalhes que enriquecem as narrativas, que ao escrever o autor não pode deixá-los de lado.

Os alunos em silêncio e ouvindo, nos mostraram o que eles acharam da história e o aluno que pouco interagiu disse que ficou impressionado com a coragem do Azarias. A partir daí fomos debatendo com os outros alunos para saber as percepções, que sentidos foram despertados. Pedi opinião sobre o enredo, as personagens. Eu precisava que todos falassem. Eles foram aos poucos se soltando. A impressão era de que eles não tinham o hábito de falar, de se posicionar acerca de algo, dizer a opinião deles, talvez por ser a primeira leitura remota. Durante a aula, fui pedindo que eles falassem sobre as do conto que acabávamos de ler. Se eles viam algo em comum, alguma diferença. Nesse momento queriam falar todos ao mesmo tempo. Pedimos para que fizessem as

inscrições para as falas e fui chamando-os um por vez. Então percebemos que a maioria dos alunos, conseguiam fazer comparações sobre as personagens, pois um questionou que o filho do tio ia a escola e o Azarias não.

O objetivo aqui foi fazê-los perceber que ao ler eles precisam se preocupar em caracterizar essas personagens, que, para além dessas características há outras que também precisamos conhecer.

A percepção que se teve é que os alunos, de modo geral, não conseguem se concentrar para ler. Eles querem começar a ler e logo terminar. Quando se fala em leitura e releitura, de modo geral, o grupo diz que já leu, que não precisa fazer releitura.

Reforcei que a maioria dos alunos ficavam ansiosos para ler rapidamente, então solicitei que pausassem mais a leitura para que assim conseguissem refletir sobre ela. Disse para que eles tivessem cuidado ao ler, pois quando não damos atenção a leitura ou lemos errado, prejudicamos a leitura toda e não conseguimos entendê-la.

Um dos alunos nos surpreendeu, disse: “Professora, eu gosto de mexer com aplicativos e fazer bonecos, fiz uma animação sobre o Conto que estamos lendo. Posso postar para a senhora ver se dá para mostrar na próxima aula?” Nos pegou de surpresa então pedimos: “Manda no privado e depois conversamos”. O Aluno apareceu em nossa casa com um *pendrive*, disse que o arquivo era grande demais para mandar no *Whats*. Ficamos maravilhados ao ver a produção dele.

Percebemos que realmente os alunos estavam interagindo e que a preocupação quanto reinventar o jeito de ensinar a ler estava dando bons resultados, pois incluía também a participação dos pais no processo.

Isto posto, após descrever a intervenção proposta, o quinto ano, suas ações e os sentidos visados, caminhamos para as considerações finais.

Com base principalmente na teoria de leitura de Petit, propusemos como objetivo deste artigo que um trabalho de leitura e escrita por meio remoto pode contribuir para mudar algo que está em estado de calamidade na educação, a leitura, além de possibilitar

a abordagem de textos das literaturas africanas, atendendo ao que estabelecem as Leis 10639/2003 e a 11645/2008. Podemos afirmar que quando saímos da zona de conforto e desenvolvemos ações que levem o educando a reconhecer que sem a leitura os caminhos podem não ser de sucesso, conseguimos êxito no trabalho com a formação de leitores. Em alguns casos as dificuldades de leitura e escrita não são superadas e são levadas durante toda a vida escolar, comprometendo o desempenho do aluno. Intervir nesse processo é um dos grandes desafios do professor.

Diante dessa dificuldade, que aponta o papel e a importância do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem que vai além de apenas ensinar. Conclui-se então que é necessário desenvolver ações pedagógicas e de cunho adaptativo para aprendizagem desses alunos, para que ocorra diante do processo ensino aprendizagem a soma de resultados que diminuam as dificuldades na leitura e escrita.

Que a formação de leitores autônomos e competentes, ou seja, leitores que não apenas entendem o que leem, mas conseguem fazer relações com outros textos lidos, exprimir sua opinião sobre o que leu, trocar ideias com outros leitores, ouvindo e pesando pontos de vista distintos, ainda é um desafio, também sabemos. E que as práticas sociais de leitura tão necessárias para a formação de leitores nem sempre circulam pelas escolas também é algo que se sabe, principalmente nos meios em que se discute criticamente o assunto.

Tais resultados só serão possíveis com empenho e dedicação total do professor, estando presente e mostrando o mundo como meio de aprendizagem e dando autonomia para o aluno aprender fazendo.

Com a leitura e a escrita promovidas pelas vivências no Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras e principalmente, com a reflexão feita com a leitura dos Contos, buscamos colocar em prática a nossa ação. Não estamos dizendo que foi fácil, nem que as atividades saíram como esperávamos, queremos dizer que essa intervenção, justamente naquele momento difícil, foi algo também novo para aprender num momento novo.

Aprendemos que a leitura pode acontecer tanto no livro físico como virtual e que não basta ter livros, precisamos usá-los, os alunos precisam ter acesso a eles e o principal mediador desse processo continua sendo o professor.

Nesse processo de formação de leitores, sobretudo de contos africanos, essa pesquisa realizada por meio de investigações qualitativas, uma vez que essa forma expressa, por meio das descrições observadas a partir das análises dos fenômenos educacionais e socioculturais, o potencial criativo e cognitivo dos alunos, utilizando plataformas, aplicativos e dispositivos tecnológicos que fazem parte de seu cotidiano. Através mundo da internet e das aulas remotas, pudemos perceber o quanto é importante a leitura literária para a formação do leitor e o quanto as literaturas e culturas africanas podem contribuir com esse processo formativo, articulando mundos às vezes distantes, mas imprescindíveis para a superação de atitudes preconceituosas e limitadas sobre as diferenças que constituem a diversidade.

Esse trabalho de intervenção remota demonstrou, enfim, que a voz do aluno, seus pontos de vista e suas histórias, tão salutares na formação de práticas leitoras, puderam ter seu espaço, traduzindo a subjetividade como um lugar primordial para a leitura de mundos tão complexos que se reúnem no ato de ler.

## Referências

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ANTUNES, Celso. *A dimensão de uma mudança*. São Paulo: Papyrus, 1999
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. Lei 9394, 20 de Dezembro de 1996. MEC/SEMTEC, 2000.
- CANDIDO, Antonio. *Direito à literatura*. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CANDIDO, Antonio. *Na sala de aula: cadernos de análise literária*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- CHAVES, Rita. *A formação do romance angolano*. São Paulo: FFLCH/USP, 1999. (Coleção Via Atlântica 1).

*Tramas literárias: efeitos e sentidos*

COLOMER, Teresa. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002, capítulo 2-4 parte 1.

COUTO, Mía. O dia em que explodiu Mabata-bata. In: \_\_\_\_\_. *Vozes anoitecidas*. 7. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2002.

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

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 5 ed. São Paulo: Ática, 1999.

LEITE, Ana Mafalda, “Breve história, tópicos e questões sobre o ensino das literaturas africanas de língua portuguesa”, *Revista Cerrados*, n.º 30, 75-89, 2010.

PETTT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETTT, Michèle. *A arte de ler, ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2010.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. 3. ed. São Paulo: Difel, 2010.

ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 10. ed. Rev. Atual. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. (Série Novas Perspectivas, 1 - vários autores).

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*, n. 14, dez. 2008.



# A POÉTICA DE IVENS SCAFF EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE DE LEITURA COM *KYVAVERÁ E ASAS DE ÍCARO*

CLÁUDIA MELLER DOTTO<sup>1</sup>  
OLGA MARIA CASTRILLON-MENDES<sup>2</sup>

## Introdução

A motivação para a realização desse trabalho foi a dificuldade que a maioria dos alunos apresentam em leitura e interpretação de texto e acredito que levando a poesia para a sala de aula poderemos colaborar para um melhor desempenho leitor.

Este estudo se inscreve na perspectiva da literatura por meio de teóricos que sustentam que a leitura literária tem importância fundamental para o aperfeiçoamento da leitura e escrita dos alunos.

O enfoque principal deste texto se concentra em leitura e escrita a partir do trabalho em sala de aula com o texto poético, estimulando

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras pela Unijuí/RS. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pelo ICE. Mestre em Letras pelo Profletras – Unemat/Cáceres. claudiamdotto@hotmail.com.

<sup>2</sup> Graduada em Letras pela UFMT e Doutora em Teoria e História Literária (IEL/UNICAMP). Autora de *Taunay viajante: construção imagética de Mato Grosso* (2013); *Discurso de constituição da fronteira de Mato Grosso* (2017); *Matogrossismo: questionamentos em percursos identitários* (2020); *Letras cacerenses* (coautoria, 2021). olgmar007@hotmail.com.

o interesse dos alunos pela leitura. Busco, assim, desenvolver atividades cujos aspectos possam contribuir para o desenvolvimento da percepção do sujeito leitor. Penso, sobretudo, nos vários elementos de construção de uma obra literária, fazendo reflexões quanto à formação literária em determinados contextos por meio de materiais que auxiliem a contribuir, efetivamente, no processo de formação de um leitor em processo para a condição de leitor fluente e crítico.

Sob esses aspectos, é preciso valorizar a participação ativa do aluno durante as aulas de Língua Portuguesa a fim de tornar sua experiência de leitura mais significativa, porque acreditamos que, com um trabalho dinâmico com o texto poético, o aluno pode desenvolver dispositivos comportamentais que o conduzam ao prazer na relação com o texto e, em consequência, à eficácia da compreensão.

A leitura literária é associada à reflexão e à imaginação quando estimula nossa percepção a romper com o automatismo da rotina cotidiana. Essa característica faz parte da função social da literatura. Ao entrar em contato com diversas realidades, o leitor adquire novas experiências, podendo, assim, refletir sobre sua vida e perceber a própria realidade de outra maneira.

O foco do estudo foi a leitura e escrita, tendo por base a poética de Ivens Scaff. Os alunos tiveram a oportunidade de ler, refletir, compartilhar ideias e produzir textos poéticos. Após as leituras dos livros *Kyvaverá* e *Asas de Ícaro*, verificamos que os poemas são construídos com base em temas que podem encantar o leitor, tais como o amor, a natureza, o pantanal. Combinados com atividades prazerosas de leituras podem compor o universo do leitor acostumado a buscar relações do texto com suas próprias vivências. Desta forma, buscamos partir dos elementos de conhecimento do leitor para aqueles mais abstratos com os quais pôde ampliar o repertório de leitura. Para as atividades de leituras, foi selecionado um recorte de poesias do escritor e a partir dele foi elaborado um painel com os textos que, acredito, foram os de maior interesse dos alunos. Objetivamos também buscar nos textos poéticos de Ivens Scaff, formas diferenciadas de percepção da realidade, partindo do local até temas universais como ocorre na obra *Asas de Ícaro*.

Segundo Annie Rouxel(2013), se a identificação constrói e alimenta a interioridade do leitor, a consciência que este tem, varia segundo uma escala dupla que interfere na intensidade e no momento em que a identificação ocorre. Ela pode ser ínfima, leve, apenas aflorando, ou então plena e lúcida; ela pode ser adesão ou projeção, simultânea ou se suceder à leitura, segundo a disposição e a experiência do leitor.

Para Colomer (2007), os livros introduzem as crianças em uma nova forma de comunicação. Importa como ela se relaciona com o texto, até que ponto se detém para apreciar a textura e a espessura das palavras e das imagens, as formas com que a literatura elabora a linguagem e as formas visuais para expressar a realidade de um modo artístico. Ou seja, o acesso à uma maneira especificamente humana de ver e sentir o mundo.

Pensando na adesão texto/leitor e o processo de compreensão dos sentidos é que propusemos rever a prática da literatura em sala de aula e como ela pode ajudar a ampliar o universo leitor e a visão crítica de mundo.

Como as aulas de Literatura no Ensino Fundamental têm sido agrupadas às aulas de Língua Portuguesa, cabe ao professor procurar despertar o interesse dos alunos pela leitura, sem a qual o ensino de literatura pode se tornar ineficaz. É sabido que essa tarefa também cabe à família, porém, percebe-se a ineficiência por parte da maioria dos familiares, o que acarreta em mais uma função para a escola. Conforme salienta Antonio Candido sobre a necessidade do contato com a fabulação:

[...] 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 contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar quatro horas do dia sem alguma entrega ao universo fabuloso. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade (CANDIDO, 1995, p. 174).

Para o pesquisador, a literatura como parte da vida possibilita os enfrentamentos, tanto do leitor quanto do

mediador, uma vez que ambos estão em constante construção e em relação com o mundo. Por isso, ao pensar sobre os desafios nas aulas de Língua Portuguesa, crescentes nos últimos anos, compreendemos a dificuldade do trabalho com o texto literário, pensado por Colomer (2007, p. 37). Para ela, a situação esboçada sobre o estímulo à leitura se complica se pensarmos que vivemos uma época de mudanças, que não sabemos medir nem abordar. Com o avanço tecnológico, também surgiram formas de comunicação social que levam a novos tipos de relações entre os leitores e os textos, e ainda desconhecemos como modificarão as habilidades requeridas para a leitura e que efeito terão no desenvolvimento da capacidade interpretativa.

Por muitos anos, a aliança entre escola e literatura era de mútuo benefício. À escola cabia preservar e transmitir os textos considerados relevantes, que hoje denominamos cânones, por meio do ensino sistemático, assim como formar leitores competentes para consumi-los. Aos leitores aprendizes cabia oferecer textos “funcionais”, e textos culturalmente complexos para os leitores formados. Não se levava em conta que ler implica troca de sentidos, e a literatura pode proporcionar ao ser humano o caráter construtivo, tanto na produção do conhecimento quanto no desenvolvimento de sensibilidade artística, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.

## **Poesia na escola – onde está o leitor?**

É importante que na escola se construam regras de convivência pautadas no fazer pedagógico, nas relações pessoais e interpessoais as quais possam contribuir para o bom funcionamento da Escola e que estas, estejam contidas no Regimento Interno da Escola. É importante também que a escola siga os parâmetros que estão citados na Base Nacional Comum Curricular, a qual norteia os passos de cada instituição para que todas sigam nas diretrizes elaboradas pelo Governo Federal, de acordo com a BNCC:

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

A escola que acolhe as juventudes deve: favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos; garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política (BRASIL, 2018, p. 465).

Compreendendo que o planejamento é um instrumento que subsidia a prática pedagógica do professor e que possibilita a ele uma organização metodológica do conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula, entende-se que o planejamento é uma necessidade para o desenvolvimento dos alunos, viabilizando meios para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, considera-se necessário promover uma reflexão a partir de estudos teóricos evidenciados que levam a uma melhor compreensão da importância deste para compreender as mudanças ocorridas em cada período histórico. Realizar uma análise sobre o planejamento é necessário para compreendermos melhor a relação existente entre a teoria e a prática desenvolvidas nas escolas.

A maioria dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental e muitos alunos que já estão no Ensino Médio apresentam muita dificuldade na leitura e na escrita e a proposta se deu a partir do trabalho com a poética de Ivens Scaff, autor que trata em suas poesias de temas regionais, ligados à terra com os quais acredita-se que muitos alunos possam criar uma espécie “espelhamento”, ao lerem seus poemas, já que muitos dos alunos da escola vivem no campo e estão cotidianamente ligados a estes temas quando realizam atividades como a pesca, tema muito presente nos poemas do autor. De acordo com Rouxel (2013, grifo nosso):

A noção de **identidade** literária supõe, pois uma espécie de equivalência entre si e os textos: textos de que eu gosto, que me representam, que metaforicamente falam de mim, que me fizeram ser quem sou, que dizem aquilo que eu gostaria de dizer, que me revelam a mim mesmo. Essa noção requer e estabelece a memória de textos que perfizeram um percurso – evoca um universo literário – mas inclui também uma relação com a língua, com a escrita e com a singularidade do modo de ler.

A identificação do leitor com o texto, como se vê, cria a sensação de equivalência, como a imagem no espelho. Sendo assim, pode-se dizer que a literatura é arte, é criação, oportunidade de recriação e, principalmente, de interferir no lugar comum para que se possa ver outros mundos, outros universos linguísticos. O texto literário pode “representar” um real, o cotidiano das pessoas, pois está presente nas mais diversas situações, ele parte da realidade para o imagético, trabalha a palavra como uma verdadeira arte, é a arte da palavra, sonho, fabulação. Uma das principais funções da literatura é a ficção, a possibilidade de criar outros mundos com a palavra. Ao ler um texto literário, o estudante é capaz, muitas vezes, de se sensibilizar ou ficar indignado com uma personagem, sentir-se inquieto. A permanência da literatura no ambiente escolar deve ser incentivada e apreciada por todos, promovendo, assim, seu fortalecimento: “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 1995, p. 174).

As Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OCs), documento que teve início em 2008 e que trata de currículo, política educacional e análise de política pública, contempla todas as modalidades da educação básica com referenciais teóricos que abordam conteúdos educacionais de maneira geral e específica, uma vez que as OCs são organizadas por área do conhecimento, contemplando o ensino fundamental e médio, como suas especificidades (EJA, ensino médio integrado, PROEJA, educação indígena, educação do campo e educação especial) As OCs também destacam a importância do texto literário no contexto de sala de aula, evidenciam a inquietude, a criatividade, a reflexão e a transformação que uma obra literária é capaz de promover. É a identificação leitora que leva a mudanças por se ver representado em maior ou menor grau:

As obras literárias são produzidas com linguagem diferenciada, recriada, criativa, que lança mão de recursos múltiplos para se aproximar ao máximo, no âmbito da limitação da palavra, da representação das sensações, situações humanas, que buscam sentidos nos próprios materiais artísticos que tomam como

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

substância para construir o seu corpo, procedimentos que provocam, na sua leitura, um indescritível prazer, enlevo, satisfação interior, cumplicidade, reflexão fecunda e ampla sobre o mundo, capaz de levar o leitor a uma mudança interior e à ação para melhorar o seu entorno. (MATO GROSSO, 2012, p. 105)

Desta forma, quanto maior a relação que se tem com o texto, melhor a compreensão, como estamos querendo demonstrar aqui com os textos mais próximos da vivência do leitor.

### **Ler na escola: um espaço para a poesia**

O leitor com que trabalhamos diariamente em sala de aula é detentor de um imaginário, um repertório próprio que é mobilizado na realização da leitura literária. Esse imaginário, de acordo com Rouxel (2013) “alimenta-se” ele próprio de várias fontes e é composto de imagens e representações que provêm da sua experiência de mundo e de suas experiências estéticas anteriores. A partir dessas considerações, o primeiro procedimento a ser realizado na turma será o de observar qual o “gosto” literário dos alunos.

O uso escolar dos livros de poesia, segundo Colomer (2007, p. 175), dificilmente ocorre na leitura autônoma. Durante muito tempo, as poesias incluídas nos livros de leitura das séries iniciais foram poesias para ler em voz alta, recitar, cantar e decorar. Eram poesias para compartilhar. No Ensino Médio, as poesias se ampliavam e eram analisadas estilística e historicamente. Na segunda metade do século XX, as mudanças sociais e educativas se aliaram para silenciar a leitura poética. Então os professores não souberam o que fazer com os poemas. Somente com o surgimento das oficinas literárias que a escrita da poesia se tornou um dos gêneros prediletos.

A linguagem poética torna mais fácil levar a língua a seus limites, jogar com as regras e as possibilidades de desvio significativo através da manipulação e da troca dos elementos do texto. A leitura de poemas desestabiliza a leitura espontânea, modifica a ordem lógico-referencial da representação do mundo e torna visível o processo de construção de sentido. A elipse, a concentração, o potencial alusivo e a semantização de todos os níveis do texto próprios da

poesia requerem um esforço interpretativo maior do que o habitual em outras leituras.

Aprender a ler um poema é aprender a construir sua coerência, apoiando-se sucessivamente nas zonas legíveis para o leitor que busca o sentido através de entradas sucessivas. Com esta forma de proceder, se ampliam as competências de análise como operações intelectuais básicas em nossa interpretação da realidade.

É preciso que a literatura no Ensino Fundamental esteja prevista no PPP da escola, que seu planejamento passe por caminhos selecionados. A biblioteca da escola é um ambiente favorável para a atividade de leitura, porém não pode ser o único. Deve-se criar e produzir espaços na escola para que os alunos tenham mais contato com a leitura, criando oportunidades para a vivência literária. A literatura precisa ser inserida na vida do aluno para que ela faça sentido. Como pode ser confirmado de acordo com os PCNs que propõem que “a leitura na escola tem sido fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno [...]” (BRASIL, 1998, p.41).

Para o estudante se tornar um leitor competente, produzir sentidos diante da incompletude dos textos, precisa ser estimulado a ampliar seu repertório de conhecimentos pela própria leitura. Segundo os PCNs o leitor competente é:

Alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1998, p.54).

A BNCC propõe para o campo da literatura um trabalho que ofereça aos estudantes condições para o reconhecimento dos diversos gêneros narrativos e poéticos, seus elementos estruturais e estéticos, bem como a leitura e a produção escrita de modo a experienciar todo o poder transformador das manifestações literárias.



É tarefa da escola estimular a leitura e planejar atividades para o desenvolvimento das habilidades de leitura, pois raramente são propostas pela escola situações que promovam leituras que subvertam a contínua análise sintática e estilística na busca dos sentidos pretendidos pelo texto ou por aquilo que o autor pensou, por meio da busca por “respostas certas”. Ou então, muitas vezes, a escola foca o ensino da literatura em obras que sejam interessantes somente sob a expectativa pessoal do professor e ainda caracteriza a leitura literária no ato de ler, sem contexto ou relação com o mundo, sem considerar a bagagem do aluno, suas expectativas e anseios.

Assim, além de não possibilitar o amadurecimento do ato de ler em que quando ocorre efetivamente a compreensão do texto alcançada pela leitura crítica, gerando assim uma relação entre texto e contexto, muitas vezes os professores de Língua Portuguesa não se dão conta de que a leitura traz em si o traço de individualidade e como nossos alunos são leitores em formação, é no encontro de percepções que a leitura literária se torna atrativa. É para melhorar este aspecto que este estudo foi realizado, é preciso contribuir para que as aulas de Língua Portuguesa ocorram efetivamente nestes parâmetros, pois melhorar o processo de leitura e escrita ajudará a tornar nossos alunos com maiores habilidades para ler o mundo que os cerca.

Para que isso ocorra, Pinheiro afirma que o trabalho com poesia em sala de aula deve produzir sentidos, é preciso ainda que o professor tenha experiência com ela e também tenha gosto pela leitura do poema. Para Secchin (2010) parece óbvio que, se um professor não entende ou não gosta de um texto, ele deveria evitar trabalhá-lo em sala de aula, porque a rejeição é transmissível e pode induzir o aluno a supor que estudar literatura é repetir o que o texto já disse (paráfrase) ou dissecá-lo em suas tediosas exterioridades formais (descrição técnica). Michele Petit (2009), compartilha do mesmo pensamento ao afirmar que a leitura é uma arte que se transmite mais do que se ensina. Nesse sentido, o professor é um dos mediadores que pode inserir o aluno no universo da leitura. Uma mediação adequada é capaz de levar o aluno a gostar do texto e também de dominá-lo e subvertê-lo.

A descoberta da linguagem e dos mecanismos poéticos pode ajudar a fazer com que o aluno construa o aprendizado literário e linguístico, considerando que o vocabulário poético é rico e imagético. O trabalho com a poesia pode colaborar para que os alunos se interessem de maneira mais ampla, tendo em vista a percepção desenvolvida de que a poesia dialoga com a vida, reverberando sentidos. Planejamos assim, respaldar nossa prática pedagógica por meio de leituras literárias e que elas terão efetividade quando esse processo de produção e leitura tem significado para o aluno/leitor, em uma relação que ultrapassa os limites da aprendizagem.

Ajudar a fazer o aluno perceber que os textos têm algo a nos dizer, e o que eles dizem é mais do que está registrado pode contribuir efetivamente para a construção do sujeito leitor. Secchin (2010 p. 21) afirma que:

Uma interpretação ‘funciona’ quando entramos por um poema e saímos por outro, com palavras idênticas às do primeiro, mas inteiramente transfiguradas pela mediação do gesto crítico, responsável pela multiplicação de sentidos que se ofertavam no contato inicial. Interpretar é perceber relações, desdobrar ressonâncias e caminhos subjacentes na organização do discurso, ou, para dizer no modo sintético, interpretar é dar sentido à forma (...) é perceber de que modo e em que direções os sentidos se constroem e se expandem através das materialidades do texto, isto sim, pode ser entendido como interpretação

Dentro dessa linha de abordagem, percebe-se que em nossa sociedade imersa em práticas sociais que envolvem a escrita, a associação entre leitura e cidadania é cada vez mais relevante. Porque ajudar a formar um leitor autônomo contribui para a sua formação cidadã que não será útil somente durante sua vida escolar e sim se tornará um processo que vai perdurar por toda sua vida. Um aluno que se torna capaz de multiplicar sentidos, perceber relações, perceber em que direções os sentidos se constroem, estará apto a dominar competências e habilidades que lhes serão necessárias em vários contextos.

Annie Rouxel (2014) considera a escola ambiente propício para que o leitor possa ser estimulado à experiência estética por meio do

contato com textos literários. Para a autora, ler uma obra é um encontro pessoal e íntimo, no qual a experiência estética é “momento privilegiado na formação do leitor. De acordo com a intensidade, ela marca duravelmente a história do leitor, a sua memória, os seus valores, a sua personalidade” (ROUXEL, 2014, p. 22).

Como afirma Antonio Candido, a reorganização que está presente na arte é capaz de possibilitar ao leitor a experiência humana que mudará sua visão de mundo. Humaniza-se a partir do contato com a produção artística, que é a forma como o autor compreende o processo de transformação leitor/texto:

[...] 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 (CANDIDO, 1995, p. 182).

Sendo assim, a leitura literária abre caminhos para atividades diversas que permitem expandir aprendizagens linguísticas, sociais, históricas, artísticas e culturais dos estudantes. Sendo elas, permeadas pela inter-relação da leitura, da fala e da escrita, em projetos de trabalho que possibilitam ao professor a integração da literatura a conexões interiores e exteriores à obra, para a promoção da compreensão e constituição do conhecimento humano, como na mesma vertente de Candido é compreendida por Colomer (2007).

Outra teórica que compartilha da mesma linha de pensamento é Silvia Castrillón, para a autora ler e escrever é um direito dos cidadãos, direito que devemos fazer cumprir e que, por sua vez, implica um dever e um compromisso de muitos, como também defende Antonio Candido (1995, p.186). Acreditamos que esse compromisso é a base de todo trabalho, seja por parte dos governantes, da família ou da escola.

Quando é delegada à escola a função mobilizadora da leitura literária, é preciso considerar que o ensino e a literatura têm longínqua ligação. Desde muito antes da criação das primeiras instituições escolares, o texto literário já servia como base para o

conhecimento estrutural da língua no desempenho da escrita e da oratória. Embora seja recente a tomada do texto literário como ampliação e reflexão do saber cultural dele emanado, pelo letramento literário estes saberes vão muito além da apreensão da língua, são a compreensão desta pela linguagem que comunica, que carrega vivências, que compartilha experiências ao demandar associações imaginárias e construção de significados em diferentes contextos.

A partir dessas afirmações pode-se dizer que a função do professor como leitor especializado na sala de aula ainda é de extrema importância para que os estudantes possam construir e estabelecer redes de aprendizagem efetivas. Para confirmar este pensamento trazemos aqui uma afirmação de Petit: A escola não saberá nada, nem deve saber muito, sobre as descobertas mais perturbadoras que os adolescentes fazem nos livros. Em contrapartida, cabe aos professores conduzir os alunos a uma maior familiaridade, a uma maior desenvoltura na abordagem dos textos escritos (PETIT, 2009, p.61).

Analisando por esta perspectiva, constata-se que a literatura faz parte do cotidiano, pode ser a reprodução de diversas situações em que vivemos, e por isso reforçamos a ideia de que trabalhar com a poética de Ivens Scaff pode auxiliar no interesse dos alunos pelo texto poético.

Mesmo sendo a leitura do texto literário um processo complexo, é também insubstituível à expansão do conhecimento por essa via. Ela “constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história” (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

Vale ressaltar ainda que também pode-se conferir à literatura outros sentidos, e que cabe ao professor, essa função de especialista no assunto, mediando o envolvimento dos alunos com os textos literários, incorporando uma diversidade de leituras a fim de ampliar o universo significativo dos alunos.

Ainda na mesma linha de pensamento, Annie Rouxel complementa que a leitura literária escolar, a leitura analítica, fundamenta-se pedagogicamente como uma prática para a avaliação

de aprendizagens, de saberes e de competências. Nela “o texto lido e estudado é quase sempre um pretexto à descoberta e aquisição de ferramentas de análise e, então, objeto de uma rotina desencarnada que deixa fora de jogo o leitor enquanto sujeito” (ROUXEL, 2014, p. 20). Para a autora, esta forma de leitura precisa ser renunciada para se investir na formação de um leitor sensível e envolvido que dá vida e significação ao texto literário ao apoiar-se em experiências de leituras particulares (a partir de uma leitura subjetiva).

Antonio Candido faz algumas considerações a respeito da função humanizadora da literatura: Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo, é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal (CANDIDO, 2004, p.186).

Para o teórico, a fantasia quase nunca é pura. É pela leitura literária através de seus elementos constitutivos que o metafórico e o simbólico mesclam-se a narrativa, reportando-nos à realidade em conflitos via textos, dos quais o enfrentamento possibilita o desenvolvimento de habilidades cognitivo/afetivas, a formação de valores e a conquista da identidade. Candido ainda acrescenta alguns traços essenciais à que a fruição da literatura e o direito a ela estão ligados, “[...] 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” (CANDIDO, 1995, p.180). O envolvimento do leitor pelo prazer e emoção estéticos da leitura literária, pela experiência vivida no encontro com história experimentada através do texto, marcam sensivelmente sua memória e sua personalidade,

privilegiam o desenvolvimento da consciência crítica e o senso de pertencimento social.

Nesse contexto, o professor como leitor especializado, precisa criar estratégias e mecanismos para que, com seu trabalho e comprometimento com o papel social da educação escolar, os estudantes possam atingir os níveis de proficiência em leitura, articular habilidades necessárias à construção de sentidos e, como leitores reais, estabelecer vínculos afetivos que instiguem novas descobertas ao contactar as diversas modalidades de textos (...) (ROUXEL, 2013).

O potencial reflexivo que o texto poético proporciona, permite que sua presença em sala de aula seja considerada como um recurso eficaz para ampliar a qualidade do letramento literário e automaticamente da produção textual.

O ato de ler é uma forma de angariar e ultrapassar conhecimento, é também um meio de construir sentidos que ampliem uma formação cidadã. Ler ainda possui uma relação dialógica com as vivências que temos e passam a ser ressignificadas a partir de conceitos adquiridos pela leitura.

Ao ler, amplia-se a capacidade de criar argumentos e desenvolver a criatividade. A prática da leitura ajuda a fornecer suportes para o leitor influenciar o ambiente em que vive e tornar-se menos influenciável pelo meio. Ler marca a representatividade do leitor frente à materialidade lida.

Sendo assim, antes de o professor propor que o aluno se aproprie da gramática normativa, muitas vezes praticada pela escola a partir de textos poéticos, ou seja, utilizando o poema como pretexto para o ensino de regras da língua, precisamos fazê-lo perceber que o universo da produção vai muito além das normas gramaticais. É preciso criar oportunidades para que o aluno goste de imaginar, de criar, de fazer relações com a linguagem e a partir daí vai aprendendo a dominar o universo gramatical.

Para Sílvia Castrillón (2013) a leitura permite um exercício pleno da democracia. Ler pode ser um meio para melhorar as condições de vida e as possibilidades de ser, de estar e de atuar no mundo. A autora ainda afirma que:

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

Pela leitura criamos laços e nos aproximamos. Ler é somar-se ao outro, é confrontar-se com a experiência que o outro nos certifica. Por ser assim, a leitura – pelo que existe de individual e ao mesmo tempo de social – nos remete ao encontro dos diferentes enquanto nos abre em liberdade para vivê-las em plenitude. (CASTRILLÓN, 2013, p.9)

Diante da exposição anterior, é importante entender que para desenvolver a capacidade de leitura compreensiva e crítica é necessário movimentar-se entre o texto e o contexto, acionando conhecimentos de mundo, de língua, realizando inferências e interpretando. A leitura é um processo de percepção da realidade envolvendo, entre outros fatores, a visão de mundo do leitor. E, induz a refletir sobre a prática literária no ensino, destacando a importância da literatura tanto para a conquista da leitura, quanto para o desenvolvimento do leitor em potencial, mesmo depois de ter concluído sua vida escolar.

A linguagem levada ao grau de domínio por parte do escritor possibilita exercício de liberdade que leva à criação. Na maioria dos documentos norteadores da Educação encontram-se textos cujos conteúdos giram em torno da seguinte frase: A escola deve promover a preparação do indivíduo para o exercício da cidadania. Fazem parte destes documentos ainda informações que os objetivos de ensinar os componentes curriculares devem proporcionar aos estudantes uma formação pessoal necessária para participar ativamente da sociedade, em que se situa e o desenvolvimento de competências para continuar aprendendo de forma autônoma e crítica. Para que isso ocorra efetivamente é preciso que na escola sejam utilizadas abordagens disciplinares diferenciadas para desenvolver a autonomia dos alunos no processo de leitura e escrita.

Como visto, Colomer (2007, p.162) se coloca na mesma vertente de compreender que ler e escrever são duas faces da mesma moeda na missão de facilitar o acesso à cultura escrita que se encomendou à escola. No caso da leitura literária, os alunos leem mais literatura do que escrevem. Mas se ler literatura serve para aprender a ler em geral, escrever literatura também serve para dominar a expressão do discurso escrito; concretamente, escrever

literatura – contos, poemas, narrativas feitos individual ou coletivamente – permite que as crianças compreendam e apreciem mais, tanto a estrutura ou a força expressiva de seus próprios textos, como a dos textos lidos.

Entende-se que a cidadania está diretamente ligada à participação do indivíduo na sociedade. Dessa forma, para que o cidadão possa participar ativamente da sociedade, ele deve conhecê-la, fazer parte de um processo de identificação cultural, sentir-se pertencente ao grupo. É dever da escola promover ativamente esse processo, para isso precisa favorecer mecanismos para que haja essa participação, pois a escola é um espaço privilegiado para a prática de leitura e escrita e os professores, em especial, assumem esse papel na tarefa de articuladores dessas práticas. O aluno precisa ser visto pela escola como alguém que traz consigo uma bagagem de vários conhecimentos e experiências, a participação de cada aluno é desenvolvida à medida que há uma identidade cultural processada. Portanto, é importante considerar o contexto cultural no qual o aluno está inserido para que sua participação possa ser desenvolvida.

## **Considerações finais**

Podemos concluir com a máxima de que palavra é poder, como se costuma dizer. Acreditar no poder das palavras é acreditar ao mesmo tempo no que elas podem fazer conosco e no que podemos fazer com elas. Em nossas relações cotidianas com as palavras, podemos condenar ou perdoar, negar ou confirmar, aceitar ou recusar ideias, conceitos ou experiências que de alguma forma passam a fazer parte daquilo que somos. Assim, dominar as palavras é um meio para construir-se a si próprio.

A palavra enquanto construção estética recebe variada dimensão por meio do processo criador proporcionado pela literatura se torna uma possibilidade de renovar nossa capacidade de percepção e apreensão do mundo, dos outros e de nós mesmos.

A poesia tem o poder de eternizar heróis, fundar culturas, emocionar os homens, porque ela é capaz de cativar o leitor de



todas as idades e de todas as épocas. Ao entrar na escola, a poesia deve passar a ser entendida como fruição, antes mesmo de ser vista como forma de produção/apreensão de conhecimento e, portanto, indispensável ao processo de formação e transformação do leitor.

Percebi que, com a experiência de mais de vinte anos em sala de aula, os alunos apresentam uma considerável dificuldade e deficiência em escrita e leitura. Outro aspecto observado neste estudo foi de que a poesia, embora esteja presente no livro didático, muitas vezes é tratada como gênero textual, ou está sendo utilizada como mero aparato de utilização para o estudo de língua. Assim, não falta a presença de poema na sala de aula, mas sim um estudo literário aprofundado sobre o poema, por parte dos mediadores. Da mesma forma, o conhecimento sobre a produção literária local torna-se fundamental para que se compreenda o universo global de produção da literatura brasileira. Mato Grosso possui um vasto material ainda inexplorado. No entanto, o que se tem produzido nos últimos 5 anos, já estabelece um *corpus* considerável que, se bem aproveitado, pode propiciar mudanças de atitudes na escola, sem perder de vista o trabalho coletivo e de trocas das experiências entre as diversas disciplinas do currículo.

Ao analisar o trabalho com a literatura nas escolas, faz-se necessário considerar, desta forma, que há um desinteresse da grande parte dos alunos pela prática da leitura, mais notadamente quando se trata do texto poético. Assim, justifica-se a importância de pesquisas voltadas para a discussão de estratégias metodológicas que possam contribuir para a reversão dessa realidade, visando à elaboração de propostas que façam parte do cotidiano do aluno, como esta que ora apresentamos que pretende contribuir com o processo de leitura e escrita na escola, visto que um dos maiores desafios da educação escolar contemporânea está em desenvolver nos estudantes a proficiência em leitura e habilidades na escrita.

Com este estudo pode-se constatar que o professor, em sua ação pedagógica, tem por finalidade criar condições para o desenvolvimento das áreas afetivas, cognitivas, física e social do aluno, bem como orientar, apoiar e mediar o conhecimento do aluno,

mas para que isso aconteça é necessário que tenha conhecimentos teórico metodológicos para que sua prática seja efetivada. A teoria além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. É preciso ainda que na escola seja proposta a autonomia e a criticidade dos alunos, oportunizando-lhes o entendimento de suas necessidades comunicativas na atribuição de sentido do conhecimento a partir de suas experiências relacionando saberes escolares e saberes sociais, culturais e políticos. Tudo isso corrobora para que a aprendizagem ocorra de forma eficaz.

A variedade de diferentes emoções que a linguagem poética traduz, pode colaborar para que haja a sedução dos alunos para um aprendizado efetivo. É o que chamamos de poder da palavra, esta forma de sensibilidade do leitor perante o texto que, bem conduzida, pode transformar uma situação.

Todas estas discussões se tornaram mais evidentes a partir do Mestrado Profissional. Por meio dele nos foi oportunizado reconhecer, planejar ações e tentar mudar situações que há muito tempo já estão enraizadas na escola e que em nada colaboram para o aprendizado, principalmente no que diz respeito ao contato com o texto literário.

Nesse sentido, o Profletras contribui amplamente para um novo olhar sobre o ensino da Literatura no sentido de ser voltar para os professores do Ensino Fundamental, através da proposta de intervenção desenvolvida em turmas de 1º ao 9º ano. Os mestrandos que optam por trabalhar a teoria literária, planejam suas atividades direcionadas para estas turmas, uma vez que normalmente a maioria dos alunos só terá um contato mais efetivo com a Literatura a partir do Ensino Médio. Sendo assim, o Profletras traz impactos para o ensino de literatura no Ensino Fundamental.

Os estudos literários proporcionaram uma nova maneira de olhar para as metodologias até então aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa, promovendo um deslocamento das práticas antigas para novas condutas em sala de aula.

Considerando que muitos alunos já possuem um conhecimento sobre poemas, percebe-se que é possível desenvolver atividades

que motivem e introduzam os textos poéticos. É possível ainda criar um ambiente de leitura e reflexão como norteadores que sustentem o processo de análise dos poemas, e a produção escrita individual e coletiva dos alunos.

Levando-se em consideração as leituras dos teóricos estudados, verificou-se que é possível, através da poesia, instigar o aluno a se sentir sujeito/leitor literário, a sentir-se capaz ainda de encontrar sentidos, construir imagens, inferir significados a partir das relações feitas com o texto.

Este estudo está longe de resolver as deficiências em leitura e escrita encontradas em sala de aula, porque fazem parte de um conjunto de fatores que podem ser responsáveis pelas falhas na obtenção de melhores domínios no desenvolvimento do conhecimento da leitura e escrita. No entanto, apresenta uma série de sugestões de trabalho com o texto poético possível de aplicação. Aprimoradas, servirá de um instrumento a mais para auxiliar os professores a tornarem os alunos/leitores agentes que refletem e constroem a própria autonomia.

Nosso trabalho foi propor a formação de leitores/escritores por meio da leitura de poemas. Sabemos que este processo não ocorre com ações a curto prazo, porém sabemos também que é um *processo - um vir a ser*. Para que ocorra efetivamente é preciso que haja um início. Só assim saberemos se vai dar certo ou não. E assim esperamos: depois de trabalhadas as atividades com a poética de Ivens Scaff possamos proporcionar atividades que possibilitem que os alunos se tornem leitores e escritores com mais competência para “ler” e interpretar o mundo de uma forma diferente de como faziam antes.

## Referências

ANDRUETTO, Maria Teresa. *Por uma literatura sem adjetivo*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

*Tramas literárias: efeitos e sentidos*

- BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. 9ª edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COLOMER, Tereza. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COLOMER, Tereza. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira – história e histórias*. São Paulo: Ática, 2007.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- MATO GROSSO. *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Anos iniciais*. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Seduc, 2018.
- PETTI, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- PINHEIRO, José Helder. *Poesia na sala de aula*. João Pessoa: Ideia, 1995.
- PINHEIRO, José Helder. *Literatura popular e ensino: leituras, atitudes e procedimentos*. In: SILVA, Maria Valdência da; NETO, Leocádio Araújo; PEREIRA; Jaquelânia Aristides; PINHEIRO, Hélder. (Orgs). *Leitura e formação de leitores*. Campina Grande: Bagagem, 2008.
- ROUXEL, Annie. *Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?* Cadernos de Pesquisa [online]. 2012, vol.42, n.145, pp.272- 283.
- SCAFF, Ivens Cuiabano. *Asas de Ícaro: versos de enamoramentos e seus antônimos*. 1.ed. Cuiabá: Entrelinhas, 2016.
- SCAFF, Ivens Cuiabano. *Kynaverá*. 1ª ed. Cuiabá: Entrelinhas, 2011.
- SECCHIN, Antonio Carlos. *Memórias de um leitor de poesia*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2010.
- SEDUC/MT. *Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso*. Cuiabá, 2009.
- ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. 2ed. São Paulo: Contexto, 1991.

# INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: CAMINHOS, SUGESTÕES E ESTRATÉGIAS

ELIANE DA SILVA DENIZ<sup>1</sup>  
MARCOS APARECIDO PEREIRA<sup>2</sup>

## Introdução

Encontrar maneiras de incentivar a leitura na educação básica não é uma tarefa fácil por vários fatores que vão desde a descoberta das preferências para determinada idade até, infelizmente, a falta de acesso a livros que despertem o interesse de crianças e adolescentes. Fato esse que certamente é agravado em comunidades mais carentes, escolas do campo ou periféricas, já que nessas instituições somam-se fatores individuais e públicos, pois as famílias, muitas vezes, não têm acesso a livros literários e as escolas dispõem de escassos recursos para aquisição de materiais básicos para que as aulas aconteçam. Logo, a obtenção de livros para incentivar a leitura literária é uma dificuldade que se soma a tantas outras.

Desse modo, é de longa data a busca por abordagens e textos capazes de despertar a leitura literária de forma que ela se expanda

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Estudos de Linguagem UFMT; Mestra em Ensino UNIC, Docente SEDUC-MT

<sup>2</sup> Doutorando em Estudos Literários - UNEMAT; Mestre em Ensino - IFMT; Docente IFMT Campus Cáceres - Prof. Olegário Baldo

por leituras cada vez mais autônomas rumo ao desejado letramento literário. Nesse cenário, os incentivadores da leitura, além das dificuldades inerentes à interação dos estudantes com os livros, sempre tiveram um desafio maior que se multiplica pelas escolas brasileiras há muitas décadas, especialmente nas escolas fora dos grandes centros desenvolvidos do país.

Sendo assim, neste trabalho buscamos refletir o contexto educacional brasileiro a fim de compreendermos melhor alguns fatores que contribuem e, também, aqueles que atravancam o desenvolvimento da leitura literária em nossas escolas. Em seguida, sugerimos textos e abordagens capazes de aprimorar a relação dos estudantes do ensino fundamental com a prática da leitura e, conseqüentemente, proporcionar-lhes os benefícios oriundos dessa prática. Benefícios esses que se multiplicam desde as habilidades cognitivas e de desenvolvimento acadêmico, sobretudo, na capacidade de humanização, de autoconhecimento e, muitas vezes, de redescoberta de perspectivas de vida.

Isso posto, compreendemos que o trabalho de incentivo à leitura literária, apesar de altamente complexo e difícil de ser realizado, dadas as condições da maior parte das escolas brasileiras, é, ainda assim, imprescindível e singular na formação e no desenvolvimento das potencialidades do indivíduo; logo, é uma tarefa que precisa ser assumida pela escola a fim de transformar realidades pessoais e coletivas.

### **Incentivo à leitura literária no ensino fundamental: caminhos, sugestões e estratégias**

Possibilitar um ensino de qualidade na educação pública básica sempre foi um grande desafio, no Brasil. Para tanto, é preciso compreendermos que o processo de democratização do ensino no nosso país iniciou em um contexto consideravelmente recente, ou seja, no período imperial, mais precisamente, na Constituição de 1824, que assegurou em seu art. 179, § 32, o direito a “instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, 1824). Contudo,

ainda que houvesse seguridade da legislação naquele período, a educação formal ainda dava seus primeiros passos e era restrita a uma minoria. Nessa perspectiva, é preciso dizer que o avanço dessas ideias sempre se deu em um regime de muita morosidade e de pouco favorecimento às pessoas menos privilegiadas economicamente durante um grande período no curso da história do nosso país.

Muitas gerações de crianças e adolescentes oriundas das camadas mais carentes da população, a partir do início do processo de democratização do ensino em 1824, e, diga-se de passagem, muitos deles filhos de (ex)escravos pouco se favoreceram do direito à oportunidade de acesso e permanência na educação pública. Em muitos casos, dada a carência financeira de muitas famílias, trabalhar cedo sempre esteve em primeiro plano, não como uma opção, mas sim por uma questão de sobrevivência.

E estudar, principalmente a ponto de adentrar no ensino superior e nele permanecer, até bem pouco tempo, era uma oportunidade praticamente restrita a um pequeno número de brasileiros. Se pensarmos em cursos historicamente elitizados como medicina, engenharia e direito, por exemplo, a possibilidade de uma pessoa oriunda de uma condição desprestigiada economicamente se sentar em um banco universitário, seria ainda infinitamente menor.

A partir desse breve panorama, temos a possibilidade de fazer algumas reflexões para o entendimento das grandes problemáticas da educação pública de um modo geral, e pensar que muitos desses desafios ou parte deles, ainda são presentes no contexto atual e carecem de medidas rápidas e consolidadas para seu enfrentamento, uma vez que entendemos que a educação pública e de qualidade é direito de todos e dever do Estado.

Porém, entender essas e outras questões nos faz pensar, sobretudo, no quanto foram negligenciadas a uma parcela significativa de brasileiros políticas facilitadoras de um ensino de leitura/literatura na escola que os despertassem, inclusive para a vontade/necessidade de alçarem voos mais longínquos com possibilidades de melhores condições de vida, já que a leitura e em

especial a literatura é capaz de agir sobre o indivíduo, tanto em suas competências cognitivas quanto no ato de impulsionar ao novo, ao diferente, àquilo que parece impossível.

Dessa forma, torna-se interessante a reflexão de que para a imensa maioria da população brasileira o acesso a bens culturais proporcionados por textos pragmáticos e literários encontrou grandes obstáculos dada a dificuldade do simples contato com os livros ao longo da história. Outra questão que sempre dificultou o incentivo à leitura no Brasil, diz respeito à carência de bibliotecas públicas com acervos abundantes e bem cuidados e, ainda, espalhadas de maneira uniforme pelo território nacional. Logo, sempre tivemos insuficiência de políticas públicas de acesso ao livro, material caro se pensarmos no orçamento da maior parte dos brasileiros. Portanto, incentivar o gosto pela leitura nunca foi uma tarefa facilitada ao longo do nosso percurso histórico.

Se pelas questões apresentadas e por tantas outras que seriam possíveis de se pontuar não fomos culturalmente habituados ao contato e ao gosto pela leitura, sempre coube às instituições de ensino o protagonismo nesse processo de maneira articulada, um trabalho que até hoje apresenta-se urgente. Assim sendo, a escola necessita preparar-se para tal tarefa bem como seus professores que precisam de capacitação no sentido de propor estratégias metodológicas que contribuam para uma formação sólida do aluno leitor, e oportunizar aos filhos e filhas da classe trabalhadora o apreço pelos livros.

Além do que, um trabalho de ensino de leitura em uma perspectiva interacionista permite ao aluno a possibilidade de relacionar texto e vivência (KLEIMAN, 2001). E, de forma, torna-se possível ao indivíduo, leitor em formação, compreender melhor os mecanismos sociais em que está inserido. Portanto, em um processo de contínua progressão na perspectiva do letramento, e em especial, o literário, as possibilidades de ascensão social e a forma de enxergar o mundo e lidar com as problemáticas da sociedade em que vive se ampliam. E, assim é possível o entendimento no sentido de que:



Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a qual pertencemos. A literatura nos diz quem 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 renúncias da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2009, p. 17).

Sendo assim, há necessidade de constantes exercícios de contato com as obras literárias de maneira dinâmica e de encontro entre um eu que se expande ao(s) outro(s) com possibilidade de trocas, saberes e compartilhamentos de experiências/vivências. Nessa caminhada, o estímulo à tomada de posição, manifestação e atenção para ouvir o outro são partes fundamentais no processo e que possibilitam avanços significativos. Ou seja, o processo de interação com o texto literário, com o universo da imaginação que nos leva a construir e perceber o mundo se dá no intercâmbio com o outro que surge tanto nas páginas da ficção quanto fora dela, por meio da ressignificação das experiências vividas a partir da troca de saberes.

E, se pensarmos ao contrário disso, um trabalho de leitura em uma perspectiva de decodificação, como ainda praticado, sem planejamentos, metas e estratégias a serem alcançadas, facilmente notaremos que em nada contribuirá para a formação do leitor, muito pelo contrário, inculcará nele a prerrogativa do fracasso diante do ato da leitura. Nessa perspectiva, compreende-se que:

Todos sabemos, hoje, que o bom leitor é aquele que lê muito e que gosta de ler, e concordaríamos em que o caminho para ser um bom leitor consiste em ler muito. Também sabemos que o fracasso contínuo desencoraja até ao mais entusiasta-ninguém gosta de continuar fazendo aquilo que é difícil demais, ou que está além da sua capacidade (KLEIMAN, 2001, p. 8).

Sem a compreensão do que se está fazendo e dos objetivos que se pretende atingir, a escola certamente não cumprirá o seu

papel de formar cidadãos críticos e cientes de sua participação ativa nas questões sociais de grande relevância e especialmente no delineamento das próprias trajetórias de vida. Nessa caminhada, é preciso que a sala de aula seja um espaço em que o aluno interaja com o texto trabalhado, manifestando posição e levantando questionamentos sobre as discussões que serão intermediadas pelo professor.

Nessa perspectiva, torna-se relevante a questão anteriormente observada, já que “assim como essa incoerência é observável em relação à leitura enquanto processo cognitivo, ela também é observável em relação à leitura enquanto atividade entre o sujeito leitor e o autor” (KLEIMAN, 2001, p.18). Assim, o discurso e a prática do professor necessitam de exercícios pautados em uma “postura que faria da criança um interlocutor” (KLEIMAN, 2001, p. 18). Nesse compasso, é compreensível o entendimento de que:

Ensinar a ler, é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar a criança a se autoavaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização das múltiplas fontes de conhecimento – linguísticas, discursivas, enciclopédicas - para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só tem valor na medida em que elas são suporte ao significado global (KLEIMAN, 2001, p. 151).

Dessa maneira, formar um leitor proficiente não é uma tarefa fácil, contudo, a escola não deve se eximir de uma função tão essencial de aproximar aluno e texto mobilizando esforços para aprofundar os questionamentos que as obras escolhidas para o trabalho suscitam, sem deixar que as discussões se esvaziem na superficialidade de exercícios decodificados e sem direcionamento.

Nesse viés, acreditamos que uma concepção filosófica de ensino de língua/linguagem voltada para uma base sólida no interacionismo sócio-histórico proposto por Mikhail Bakhtin seria uma compreensão capaz de guiar uma prática pautada no contato com o outro, nas experiências acumuladas na convivência social,

entendendo que “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 1999, p. 36).

E, sendo a palavra produto do sensível dado à subjetividade humana, compreende-se que “[...] o jogo de interpretações é uma constatação que faz parte do aprendizado do contraste de leituras. Combate a ideia inicial de que uma obra tem apenas uma significação, sempre e para todo o mundo”. (COLOMER, 2007, p. 193). Portanto, o que há são leituras possíveis, respeitando as margens de possibilidade de cada texto. Logo, ao direcionar os estudantes nos férteis caminhos da leitura, é preciso compreender que esses caminhos são pavimentados pela experiência humana e, portanto, há uma pluralidade de sentidos dentro de diferentes contextos socioculturais.

É preciso dizer, também que no trabalho com o texto, em especial, com os gêneros literários, o qual é o nosso foco maior na discussão deste artigo, o ensino de leitura necessita suscitar prazer, empolgação já que estes são descompromissados com aquilo que é considerado prático na vida cotidiana como salienta Bordini e Aguiar (1998). De acordo com Barthes (1987, 2004), a relação do texto literário com o leitor é regida pelo prazer, sem isso é impossível estimular a ir adiante, sem isso a leitura torna-se um ato pragmático fadado ao fracasso e à extinção na vida do estudante. Logo, a primeira tarefa a ser feita no sentido de favorecer o contato dos estudantes com o texto literário é procurar formas de sedução e encantamento pelo texto.

Consequentemente, o trabalho do professor é imprescindível, uma vez que é ele quem será o mediador capaz de impulsionar o desejo pela leitura. Nessa perspectiva, Aguiar (2011) comenta que:

O leitor escolar, professor que lê com um objetivo principal: indicar obras literárias para os alunos. Há uma preocupação com o trabalho didático, que absorve toda a sua disponibilidade para a leitura. Essa se reveste de obrigatoriedade, com a finalidade única de desenvolver seu trabalho docente, que consiste na análise e comentário das obras solicitadas, cujo assunto não diz respeito aos seus interesses, nem ao seu gosto literário, principalmente quando se trata de literatura infantojuvenil. Por força da necessidade imediata e do pouco tempo disponível, realiza leituras rápidas, sem fruição (AGUIAR, 2011, p. 111).

Um cenário nada promissor, haja vista que se o professor não gosta de ler, não faz leituras de prazer e fruição, dificilmente ele conseguirá motivar seus alunos a lerem também de forma prazerosa. Assim, a leitura praticada na escola terá caráter de imposição, de pretexto para o ensino de gramática, historiografia do autor, extração de características dos textos ou, ainda, com a finalidade de atender às demandas de vestibulares ou Enem (LAJOLO, 1986), (ZILBERMAN, 2008). Portanto, apenas o professor pode quebrar o ciclo de esterilidade de uso do texto literário em sala de aula, potencializando leituras, tessituras de sentidos e (re)descobertas do universo da fantasia, essa que é uma necessidade humana (LLOSA, 2016), afinal, de acordo com Antônio Candido (2011), a literatura é um direito inalienável do ser humano devido seu caráter de formação, uma vez que ela age diretamente no subconsciente proporcionando a reflexão sobre o indivíduo e suas interações sociais, estimulando o desenvolvimento e o aprimoramento pessoal.

### **Caminhos, sugestões e estratégias**

Dado o exposto, gostaríamos de contribuir apresentando algumas obras de fácil acesso ou porque fizeram parte de programas como o FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – ou, ainda, porque estão disponíveis livremente na internet. Destaca-se que as obras disponibilizadas pelo FNDE em muitos casos ainda se encontram nas bibliotecas de muitas escolas públicas, apesar de que sua primeira finalidade, no passado seria a entrega para que o aluno levasse para casa, contudo muitas unidades de ensino permaneceram com elas em suas prateleiras ao longo do tempo. São obras que atendem aos critérios de adaptação de assunto, estilo, forma e meio produzidas para iniciar a criança ou o adolescente no universo da leitura (AGUIAR, 2001), ou seja, são obras virtualmente mais favoráveis ao ato de despertar o interesse e, portanto, de estimular leituras prazerosas capazes de gerar novas e outras leituras espontâneas, livres da obrigatoriedade dos ritos escolares, essas, por sua vez, tendem a se estabelecer como prática fértil nas trilhas do letramento literário.

Antes, porém, é preciso esclarecer que as obras aqui citadas não são sugestões baseadas apenas na teoria, elas são fruto do uso real, da experimentação durante aulas de Língua Portuguesa, com alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas, tanto do campo quanto urbanas, em destaque escolas de regiões periféricas, onde o acesso ao livro literário ainda é escasso, a prática de leitura literária das famílias é muito baixa, para não dizer praticamente inexistente, o que torna o trabalho do professor, no sentido de propor o contato da criança com o texto literário, ainda mais essencial, necessário e urgente.

Uma das primeiras sugestões são os textos da coletânea *De conto em conto*, publicada pela editora Ática que traz autores como Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Ivan Angelo, Luiz Vilela, Lygia Fagundes Telles, Machado de Assis, Marcos Rey, Pedro Bandeira e Wander Piroli. Nota-se, desse modo, que a variedade de épocas e estilos proporciona uma gama de possibilidades para diferentes leitores, afinal as preferências de leitura são diferentes e devem ser respeitadas, caso o professor queira realizar um trabalho significativo na vida dos estudantes. Além disso, os textos curtos facilitam o primeiro contato com as narrativas literárias, o compartilhamento de ideias e a troca de experiências de leitor para leitor.

Outra obra seria: *Os miseráveis*, de Victor Hugo, com tradução e adaptação de Walcyr Carrasco, da editora FTD. Essa obra fez parte da coleção Literatura em minha casa, lançada pelo FNDE no ano de 2001 e traz um texto leve, com vocabulário acessível aos alunos nos anos finais do ensino fundamental. A narrativa envolvente e instigante enriquece a relação do aluno com textos mais longos, como romances juvenis e histórias que tratam de temáticas profundas e caras às interações humanas com a delicadeza criativa da ficção. Assim, é possível discutir os personagens, suas ações e as diferenças socioculturais entre o contexto da obra e o de vida do aluno.

O mais importante numa leitura como esta será sempre pensar nas emoções, os sentimentos e as reflexões realizadas pelo leitor durante a leitura, já que esses se fixam como experiência de leitura e, também, de vida na psique do indivíduo. Desse modo, acreditamos

que o trabalho com o texto literário deve abarcar, antes de qualquer coisa os aspectos humanos, as interlocuções com o texto ficcional e com o mundo fora das linhas das narrativas, todas essas que se expandem e ajudam a construir a complexa teia da qual somos feitos.

Nessa compreensão, uma leitura compartilhada dessa obra, com os alunos sentados em círculo, com pequenas paradas para reflexão intermediadas pelo professor, possibilita um mergulho na narrativa e fora dela para uma maior compreensão do mundo e suas problemáticas de desigualdades sociais. Portanto, é importante entender que “vale tudo” na busca do sentido, já é inegável que a discussão em grupo favorece a compreensão e “[...] serve para enriquecer a resposta própria com os matizes e os aportes da interpretação do outro, já que a leitura exige e permite distintas ressonâncias individuais” (COLOMER, 2007, p. 149).

Enquanto isso, no gênero poesia, destacamos a coletânea *Tempo de poesia*, da editora Global, também publicada pelo FNDE, com textos de Henriqueta Lisboa, José Paulo Paes, Cecília Meireles, Sérgio Capparelli, Ana Cláudia Gruszynski, Cora Coralina, Mario Quintana, Jorge de Lima, Marina Colasanti, Paulo Leminski, Álvares Azevedo, Ferreira Gullar, Manuel Bandeira e Ruth Rocha. A pluralidade de estilos e formas das poesias deste volume induz a múltiplas leituras e percepções do texto literário que podem ser lidos tanto em grupo quanto individualmente.

Aliás, essa multiplicidade de leituras pode ser explorada pelo professor na transposição do texto literário para outras formas de expressão artística como o desenho, a pintura, a construção de murais e, ainda, a inspiração nas poesias para a construção de outros textos, de acordo com as habilidades individuais dos estudantes que podem ser descobertas e aproveitadas pelo professor em prol do desenvolvimento do próprio processo de aprendizagem da criança e do adolescente.

A criatividade é latente nas crianças e adolescentes que gostam de expressar suas ideias, gostam de criar, sentem-se motivadas e ganham muito em autoestima e autoconhecimento durante o processo de criação. Desse modo, quando o estímulo para a

expressão do aluno e para a demonstração das próprias competências criativas parte do objeto literário, esse ganha novo sentido, novo significado, o estudante passa e enxergá-lo de maneira bastante peculiar e estabelece um elo entre o texto literário, o estudante e o objeto de sua criação, aprimorando a ligação entre eles e potencializando a experiência.

Voltando ao gênero conto, a coletânea *Não presta pra nada*, de Marta Helena Cocco, traz textos que se articulam em torno do universo feminino, no enfrentamento e na superação vivida por mulheres. Dessa maneira, esses contos podem ser utilizados pelo professor para que os alunos, além de ler e discutir sobre as temáticas propostas, sejam capazes de revisitar as narrativas pessoais e familiares a fim de encontrar histórias de superação e realização em seus próprios contextos de vida. Esse trabalho tende a estimular os estudantes a perceber como realidade e ficção andam sempre de mãos dadas e como uma interfere na outra num constante processo de construção, reconstrução e aprimoramento.

Nesse sentido, os estudantes podem, inspirados nas narrativas de mulheres de suas famílias escrever histórias biográficas ou ficcionais a fim de dar asas à imaginação, praticar a escrita ou, ainda, a escrita criativa (MORLEY, 2007), afinal, escrever é um ato quase mágico de autodescoberta de vontades, estilos, interesses, reações e etc. Assim, o aluno além de experimentar a força quase mágica da leitura, ele também tem a possibilidade de experimentar o ato da criação, sendo que “criar é, basicamente, formar. [...] O ato criador abrange [...] a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar” (OSTROWER, 1987, p. 09). Desse modo, o trabalho do professor possibilita ao estudante desenvolver-se ao mesmo tempo que desenvolve suas habilidades de leitura e escrita.

## **Considerações**

Neste trabalho, buscamos alternativas para algumas das problemáticas que envolvem o trabalho de leitura literária na maior

parte das escolas brasileiras, especialmente nas escolas afastadas dos centros mais desenvolvidos do país. Nota-se que a tarefa do professor de, muitas vezes, proporcionar o primeiro contato de muitos jovens ao texto literário e ao livro está longe de ser uma missão simples. Provida de complexidade tanto no que diz respeito às abordagens metodológicas quanto no “simples” acesso a materiais de qualidade que sejam capazes de mobilizar os alunos para que a leitura literária se afaste das amarras da obrigatoriedade e se transforme num ato de prazer e fruição, o professor vê-se com uma tarefa difícil, porém não impossível.

Portanto, para que o trabalho dê bons resultados, é preciso primeiramente, fazer uma boa propaganda do texto apontando características positivas na escrita da obra, trazê-la para próximo do mundo do estudante e assim, despertar o interesse e a vontade inicial pelo contato. Outro aspecto importante, diz respeito à atenção à reação de cada aluno, saber o momento de fazer as intervenções necessárias e questionamentos que necessitam de respostas mais elaboradas e que o colega ao ouvir, também manifeste interesse em colaborar, participar do momento. Dessa forma, um empolga o outro e a concentração não diminui à medida que a leitura avança.

Quando possível, é importante também que o leitor em formação, entre em contato com autores de obras lidas por ele no contexto escolar. Promover esse encontro é importante para que o aluno perceba que autores são pessoas comuns e que qualquer pessoa é capaz de escrever um conto, um poema ou outro gênero literário com algumas técnicas e incentivo. Outra questão importante nesse contato, é a oportunidade de perguntar para o autor algumas curiosidades sobre o processo de escrita da obra e sobre acontecimentos com alguns personagens. Para tanto, é importante também o trabalho com gêneros literários de autores regionais, assim a vinda deles à escola torna-se mais acessível.

Dessa forma, tencionamos propor alguns materiais de leitura de fácil acesso, bem como algumas técnicas e, especialmente, uma abordagem que se fixa no texto, nos efeitos produzidos por ele no



leitor, no compartilhamento de experiências de leitura e de vida, na discussão de ideias, afinal, acreditamos que a leitura literária só é capaz de florescer quando ela impulsiona o leitor a defrontar-se nas linhas da ficção. Logo, é do processo de interlocução com o texto que o leitor produz conhecimento sobre si e sobre o mundo que o cerca, transformando a experiência de leitura em vivência. No entanto, isso só acontece e modifica a realidade intrínseca e extrínseca quando ela for capaz de tirá-lo do lugar comum, mexer com suas emoções, com seus sentimentos e/ou com seus pensamentos.

As sugestões aqui apresentadas não são, de maneira alguma, receitas prontas, pois nasceram da união de experiências e de uma perspectiva teórica, logo, precisa ser inserida em novos e diversos contextos que, sem sombra de dúvidas, se converterão em resultados um pouco mais ou um pouco menos prósperos, já que o trabalho do professor é sempre heterogêneo e diversificado, dado que seu público sempre tem essas mesmas características.

Ainda assim, ao buscar as adaptações próprias para a realidade, o perfil e o repertório de leitura dos estudantes e, também, ao possibilitar o espaço para o diálogo e para a troca de ideias, a sala de aula torna-se, inegavelmente, um espaço de aprendizado sobre livros, textos e pessoas, um aprendizado cada vez mais importante na atualidade, pois ler o mundo é um exercício constante na experiência humana e é desse exercício que depreendemos conceitos como sucesso, felicidade, dentre outros.

## Referências

BRASIL. Presidência da República: Casa Civil. *Constituição Política do Império do Brasil*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm) Acesso em: 03 Maio 2021.

AGUIAR, Vera Teixeira de (coord.). *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AGUIAR, Vera Teixeira. *A formação do leitor*. Acervo digital UNESP. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40359/1/01d17t08.pdf> Acesso em 03 maio 2021.

*Tramas literárias: efeitos e sentidos*

- AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. Ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2.ed. São Paulo: Contexto 2009.
- KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2.ed. Campinas-São Paulo: Pontes, 2001.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: AGUIAR, Vera Teixeira de. et al. (Org.) *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- LLOSA, Mario Vargas. *La verdad de las mentiras*. Livro digital. Alfaguara, 2016.
- MORLEY, David. *Creative Writing*. New York: Cambridge University Press, 2007.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. São Paulo: Global, 2008.

# INTERVENÇÃO EM LEITURA: CRÔNICAS LITERÁRIAS

ELIENE CRISTINA DE JESUS<sup>1</sup>  
VERA LÚCIA DA ROCHA MAQUÊA<sup>2</sup>

## Palavras iniciais

Este texto relata parte do percurso de construção e aplicação do projeto de intervenção do Mestrado Profissional em Letras – Profletras/Cáceres, intitulado “Leituras e releituras de crônicas literárias brasileiras em sala de aula” que foi destinado aos alunos do oitavo ano da Escola Estadual “Cláudio Aparecido Paro”, atualmente extinta.

A motivação para a proposta foi a constatação de que os alunos apresentavam mínima participação em leitura. Assim, a intenção

---

<sup>1</sup> Professora da Educação básica da Rede Estadual de Mato Grosso. Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso UNEMAT – campus de Tangará da Serra. Pós-graduada em Linguística, Língua e Discurso (2006) e em Literatura Mato-grossense (2008), ambas pela UNEMAT – campus de Tangará da Serra. Mestra em Letras pelo Profletras – unidade de Cáceres (2016). <http://lattes.cnpq.br/9973196338725347>

<sup>2</sup> Dra. em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo - USP. Professora de Literatura da Universidade do Estado de Mato Grosso UNEMAT, Professora do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da - PPGEL (Mestrado e Doutorado) e do Programa de Mestrado profissional em Letras - PROFLETRAS da UNEMAT. [maqueav@unemat.br](mailto:maqueav@unemat.br). Orcid <https://orcid.org/0000-0003-0879-4469>.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) – Código de funcionamento 001 - “This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) Finance Code 001”.

era ampliar conhecimentos teóricos e estratégias de tratamento do texto literário e, por conseguinte, proporcionar aos alunos uma experiência significativa, ampliando seus horizontes de expectativas em relação ao texto literário através de metodologias mais eficientes que contribuíssem de forma real na formação leitora. O trabalho se organizou pelo princípio da “leitura compartilhada”, por meio de “práticas socializantes” como sugerido por Colomer (2007).

O texto escolhido foi a crônica literária, com ênfase na leitura e socialização das interpretações, compreendendo basicamente os passos: leitura de crônicas de diversos autores brasileiros, socialização e discussão das interpretações em rodas de leitura, produção individual nos diários e atividades grupais de releituras das crônicas. O foco foi avaliar como estes alunos envolver-se-iam com o texto literário sob uma outra perspectiva. Os pressupostos teóricos foram conhecimentos da Estética da Recepção de Wolfgang Iser, de pesquisadores como José Nicolau Gregorin Filho, Antonio Candido, Teresa Colomer, Regina Zilberman, dentre outros que trabalham com o tratamento pedagógico do texto literário.

A Escola Estadual “Claudio Aparecido Paro”, que existiu até o ano de 2020, foi uma instituição essencial para a afirmação e continuidade da Gleba Triângulo, comunidade rural pioneira no município de Tangará da Serra – MT. Atendendo a partir do Terceiro Ciclo (sétimo ao nono anos do Ensino Fundamental), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), constituía-se como um espaço de exercício da cidadania para os moradores do núcleo urbano e do seu entorno, compreendido por sítios e fazendas. Sua existência foi uma tentativa de diminuir a distância entre adolescentes, jovens e adultos e a formação educativa, evitando que estes se deslocassem para lugares mais distantes para assegurar o direito constitucional de acesso à educação básica. O prédio onde a escola funcionava pertence à Prefeitura Municipal de Tangará da Serra que ainda atende Salas Anexas de outra escola estadual do Distrito de São Jorge.

A questão central no projeto foi a necessidade de modificar a prática de leitura da turma propondo diferentes estratégias, pois

verificamos que a ideia de leitura ali consolidada era aquela calcada na mecanicidade desenvolvidas através do Livro Didático, doravante (LD), ou seja, liam-se basicamente, apenas os textos oferecidos por este instrumento. Geralmente, essa prática tem como objetivo central responder aos exercícios propostos pela unidade estudada – capítulo ou seção do livro. Nesta prática, o movimento de leitura consiste sempre em ler textos, responder às questões interpretativas propostas e resolver os exercícios de estudo da língua que perfazem cada unidade do LD.

A outra prática observada foi a de ler os conteúdos para fazer provas. Concluímos que não ocorriam ações coletivas envolvendo a discussão de pontos de vistas diferentes daqueles propostos pelo LD, interações que envolvessem pensar contextualmente ideias, autores, textos, juntamente com os demais interlocutores envolvidos na ação de ler – colegas de sala e professor – além de não haver interação com diversas outras construções textuais possíveis – verbais e não verbais – que também dão vida às ideias. Neste modelo, tem-se a impressão de que cada aluno lê um texto diferente, porque não se comunicam durante ou após a leitura. O contato com o texto literário era restrito ao que o LD oferecia.

O objetivo era fugir totalmente ao trivial. E assim, pensamos em como delinear uma proposta que oportunizasse leituras literárias pelas quais os alunos tivessem liberdade de construir suas próprias interpretações e expressarem-se mais livremente sobre elas, ou seja, adotar uma metodologia que não fosse pautada apenas em respostas objetivas retiradas de textos. Atividades que representassem e valorizassem a subjetividade e a autonomia dos alunos, conforme sugere Colomer (2007) quando aponta que aulas baseadas na discussão, no questionamento e no diálogo – no sentido próprio do diálogo entre pessoas – poderá inserir de alguma forma o aluno em um mundo do qual ele acredita não fazer parte, o universo literário.

A proposta de intervenção para o 8º ano, desenvolvida no primeiro semestre do ano letivo de 2016, organizou-se através do princípio da “leitura compartilhada de crônicas literárias”. A escolha

do texto foi pautada na justificativa de que se tratava de uma mudança brusca nos modos de ler, até então praticados, na escassez de tempos, espaços, acervos adequados, e também na ideia de que a introdução do texto literário como o ponto central do trabalho, naquele momento, não deveria se pautar em textos longos.

A ênfase do trabalho foi dada à leitura e socialização das interpretações das crônicas. Em linhas gerais, o percurso trilhado contemplou os seguintes passos: leituras das crônicas individualmente, socialização das interpretações em grupos e com a turma, produção individual de texto opinativo no diário de leitura e *blog* e trabalho final com desenhos em painéis. O *blog* foi criado para inserir a tecnologia e também para propor novos espaços e formas de registro e socialização das leituras realizadas na intervenção.

Aqui apresentamos como este trabalho foi possível apesar dos percalços. Detalhamos parte do desenvolvimento das atividades a partir da descrição do que foi proposto, bem como os resultados da intervenção. Este texto está dividido em cinco partes. A primeira trata do texto em questão: a crônica literária. A segunda versa sobre a busca de alternativas, escolha dos textos e definição dos objetivos. Em seguida, apresentamos o aporte teórico seguido do relato resumido da intervenção e as considerações finais.

## **O texto literário em questão**

Candido (1981), em “A Vida ao rés-do-chão”, nos faz pensar nas coisas que ficam rente ao chão, que nos tornam próximos da essência do ser, da terra. Assim como poetiza *Manoel de Barros* ao falar das coisas do chão, do estar próximo das coisas *miúdas*, pequenas e simples, mas cuja linguagem encanta e ensina.

Ora, a crônica está sempre ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas. Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza ou uma singularidade insuspeitadas. Ela é amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas – sobretudo porque quase sempre utiliza o humor. (CANDIDO, 1981, p. 5-6).

Na literatura, a crônica pode ser vista como portadora dessa capacidade de refletir sobre atos e sentimentos humanos vivenciados por mulheres, homens e crianças comuns sem desligar-se do mundo da imaginação, cumprindo o papel de aproximar os leitores dos demais textos literários que circulam nos diversos espaços sociais. Sem dúvida, a crônica literária sabe encantar, principalmente se a lermos como escreveu Eça de Queiroz em “A crônica sobre a crônica” (1867), citada por Paula Lopes (2010, p. 3):

A crônica é como que a conversa íntima, insolente, desleixada, do jornal com os que o lêem: conta mil coisas, sem sistema, sem nexos; espalha-se livremente pela natureza, pela vida, pela literatura, pela cidade; fala das festas, dos bailes, dos teatros, das ondas, dos enfeites; fala em tudo, baixinho, como se faz ao serão, ao braseiro, ou ainda de Verão, no campo, quando o ar está triste. Ela sabe anedotas, segredos, histórias de amores, crimes terríveis; espreita porque não lhe fica mal espreitar. Olha para tudo, umas vezes melancolicamente, como faz a lua, e outras vezes alegre e robustamente, como faz o sol; a crônica tem uma doçura jovial, tem um estouvamento delicioso: confunde tudo, tristezas e facécias, enterros e actores ambulantes, um poema moderno e o pé da imperatriz da China; ela conta tudo o que pode interessar pelo espírito, pela beleza, pela mocidade; ela não tem opiniões, não sabe do resto do jornal; está aqui, nas suas colunas, cantando, rindo, falando; não tem a voz grossa da política, nem a voz indolente do poeta, nem a voz doutoral do crítico; tem uma pequena voz serena, leve e clara, com que conta aos seus amigos tudo o que andou ouvindo, perguntando, esmiuçando. A crônica é como estes rapazes que não têm morada sua e que vivem no quarto de seus amigos, que entram com um cheiro de primavera, alegres, folgazões, dançando, que nos abraçam, que nos empurram, que nos falam de tudo, que se apropriam do nosso papel, do nosso colarinho, da nossa navalha de barba, que nos maçam, que nos fatigam mesmo e, quando se vão embora, nos deixam cheios de saudade.

Mesmo diante de acepções que tratam a crônica como texto jornalístico dotado de um caráter mais leve e pessoal de falar das coisas sérias, em razão da característica de ser carregada de subjetividade, até o leitor mais exigente pode ser afetado, como foram grandes escritores brasileiros como José de Alencar, Machado de Assis, Manoel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, João do Rio, Paulo de Mendes Campos, Fernando Sabino, dentre tantos outros que nos brindam com textos que divertem e

emocionam. Compreende-se que, ensinar literatura, não consiste apenas em ler para a conquista da fluência na língua, é também uma forma de contato com a humanidade em todos os aspectos socioculturais, históricos e científicos, com o conhecimento sobre o indivíduo e a sociedade, e todas essas relações que se presentificam nos textos literários sob algum aspecto, inclusive na crônica.

Em relação ao ensino, Abreu (2006, p. 112) ressalta que literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política também. Propõe que “a construção da compreensão deve se dar dentro do sistema de valores em que foi criada” e a partir da discussão e reflexão pelo paradigma da diferença, garantindo lugar para a diversidade de textos e de leituras; da reflexão de variadas formas de criação poética e ficcional; dos elementos culturais; e também, dos modos de organização das ideias no texto, da linguagem empregada e ainda de elementos exteriores ao texto.

Candido (1988, p. 180-181) assinala também que “Disso resulta uma literatura empenhada, que parte de posições éticas, políticas, religiosas ou simplesmente humanísticas”. O texto literário contém indicativos que denotam o posicionamento crítico e social do autor ou de um determinado grupo em face dos problemas sociais – posições políticas, religiosas e humanitárias de um dado momento histórico. Cita como exemplo a produção de Castro Alves, que sintetiza pontos de vista humanitários e políticos organizados sob a estética literária. Esse elemento somado ao tipo de organização do texto literário, torna possível o acesso às ideias nele contidas através da sua organização – sua forma –, acionando conteúdos inscritos na mente, algo que se construiu ali a partir de experiências vividas. E a forma como o código que aciona isso foi organizado determina ou gera algum efeito. Para Candido (1988, p. 178), “o conteúdo só atua por causa da forma”. Segundo o autor, o código organizado consegue tocar as emoções – capacidade de ver e de sentir –, evocando sentimentos, provocando a reflexão e, como consequência, a aquisição de conhecimentos.

Considerando essa perspectiva, nossa proposta de trazer as narrativas curtas às salas de aula está essencialmente fundamentada



na ideia de dialogismo, no sentido de compartilhar interpretações e sentidos possíveis para as leituras. A aula, portanto, é entendida como espaço para o prazer, a fruição e, por conseguinte, a formação do leitor. Para tornar o leitor responsável pela atualização da obra a partir da interação estabelecida ante as brechas e os vazios a serem preenchidos por sua imaginação. A narrativa como instrumento para a preparação crítica, para a humanização de sujeitos.

No sentido de incentivar diálogos, conversas sobre as leituras, em busca de descortinar ideias e sentidos presentes nos textos, para desenvolver habilidades leitoras importantes, Colomer (2007, p. 104) ressalta alguns ganhos como o “desenvolvimento do vocabulário, a compreensão de conceitos, o conhecimento de como funciona a linguagem escrita e a motivação para querer ler”. A autora destaca que a formação leitora se trata de uma “aprendizagem social e afetiva”, e que “a leitura compartilhada é a base da formação de leitores”. Essa ideia está em processo de crescimento, mas com grande número de pesquisas desenvolvidas ao longo da década de 1990 de autores como Bárbara Kiefer, Pierre Nodelman, Geoffrey Williams ou Evelyn Arizpe e Morag Styles da área anglo-saxônica e da Universidade de Barcelona. Na América do Sul, destacam-se Ana Maria Siro ou Cláudia Molinari, na Argentina. A autora explica que:

Este é um caminho de enorme interesse, embora estejamos ainda em seu começo. As pesquisas se dirigem a observar como se colocam as crianças em posição de buscar o significado conjuntamente, em lugar de perguntar-lhes simplesmente sobre sua compreensão ou reação individual; como se desenvolvem repetidamente os conceitos literários (a diferença entre autor e narrador, o conceito de título, etc.); como se adquire uma metalinguagem que permita refletir o que foi lido; como há crianças que respondem melhor a umas e outras práticas (por exemplo, de construção exploratória, a partir de dados empíricos, ou projetiva, a partir da aquisição de conceitos prévios); ou como os professores podem atuar para escolher as variações culturais das respostas de seu alunos sem inibir o processo pessoal de elaboração. (COLOMER, 2007, p.107)

Para que projetos dessa natureza deem bons resultados é importante ter consciência de que a aula não pode ser vista

simplesmente como um espaço de troca de opiniões descontextualizadas. Esses estudos apontam a necessidade de criação de um itinerário de leitura onde a intervenção de adultos é necessária para que aconteça uma efetiva mediação entre os livros e os leitores. Daí a ideia de criar um mecanismo de síntese das leituras a ser apresentada na metodologia. Para tanto, a autora destaca três aspectos essenciais a fim de que o ensino possa suscitar modificações positivas frente aos desafios de leitura. É necessário dedicar tempo escolar para a leitura autônoma, criar espaços e rotinas nos procedimentos para a leitura escolar e familiar e introduzir melhorias nos programas de aprendizagem escolar da leitura (COLOMER, 2007, p. 110).

O imaginário cultural pode ser melhor explorado se a leitura puder ser socializada e os leitores puderem argumentar sobre seus pontos de vista. Sobre essa questão Gregorin Filho (2011, p. 70-71) pontua que se “o jovem tiver direito a voz, de comentar e emitir impressões sobre as obras lidas, de maneira espontânea e com atitude colaborativa do professor” as competências leitoras podem ser melhor atingidas.

Aguiar (2011) que também pesquisa sobre a formação de um leitor literário competente, diferencia as leituras e os leitores levando em conta vários fatores como: interesses, hábitos, intenções, técnicas, graus de conhecimento linguísticos de mundo e da relação que pode ter com a leitura, como por exemplo, para fins profissionais. Diz que “o leitor atento e curioso” preenche os não ditos do texto, posiciona-se e reage às ideias e sentimentos que a leitura de um texto ou obra pode provocar. Mas é, sobretudo, o entusiasmo, o comprometimento demonstrado por meio da leitura conjunta, do diálogo sobre os assuntos lidos, das trocas de livros, dos relatos de experiências leitoras que mobilizam o novo leitor (AGUIAR, 2011, p. 106-110). Ressalta que o que dá forma à literatura são os “conteúdos humanos” envolvidos pela linguagem estética. O ato de ler significa diálogo com texto, descoberta dos sentidos não ditos e alargamentos dos horizontes do leitor para realidades ainda não visitadas (AGUIAR, 2011, p. 114). E um dos pontos que a autora

coloca em destaque é que ampliar os horizontes de expectativas dos leitores ocorre por meios de leituras desafiadoras que forcem o leitor a refletir sua condição atual. Desse modo, os não ditos ou os lugares vazios descritos por Iser (1996, p. 140) fazem com que o leitor “aja dentro do texto”, seja ativo, obrigando-o a “dar vida própria à história narrada”. Pressupostos como estes, sugerem que se deva pensar em uma aula na qual o leitor não seja assujeitado a interpretações pré-concebidas.

Angela Kleiman (2013) também discute a forma de trabalho com a leitura. Segundo a autora, o modo como, tradicionalmente, grande parte dos professores trabalham com o texto reflete uma forma equivocada de interação. Na verdade, acaba por produzir o que ela mesma chama de leitura autoritária, aquela que aponta uma versão interpretativa de um determinado texto, não levando em conta o que, verdadeiramente, o aluno compreendeu daquilo que leu.

Sobre esse aspecto, observa-se também, nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso que existem diversas recomendações que podem apontar caminhos que – bem orientados – podem levar à formação de um leitor literário, ou seja, há diversas formas de promover a interação do estudante com a linguagem literária, como vemos no trecho a seguir:

Deve-se estar atento a algumas condições fundamentais, no contexto de trabalho com Literatura: que não é possível ensiná-la, mas fazer uma mediação entre estudante-obra, de modo que ele, diante de uma obra, queira/goste/leia/participe/recrie; que o professor dever ser um leitor consumado; que o estudante contemporâneo faça exercício frequente de leitura e escrita, mesmo que fora dos padrões exigidos pela escola, esta possa promover uma reflexão acerca desse novo lugar de comunicação, ampliá-lo, conduzindo-o a outros lugares, outros textos que promoverão seu amadurecimento humano, ético, estético, intelectual.(MATO GROSSO, 2012, p. 111)

E foi com o amparo dessas teorias e orientações aqui elencadas que se tornou possível o início de um trabalho político e pedagógico no interior da escola com o intuito de contribuir para a formação de leitores, começando pelas crônicas literárias.

## **Possibilidades, a escolha dos textos e definição dos objetivos**

Diante da necessidade de preencher as lacunas detectadas, inicialmente, recorreremos à internet com a finalidade de apurar *como* as crônicas eram trabalhadas por outros professores, e quais sugestões poderiam ajudar na construção de uma proposta com um caráter diferenciado. A sensação era de que estava difícil pensar em como tratar esse conteúdo de forma inovadora. A frase utilizada na pesquisa foi *como trabalhar crônicas em sala de aula*. Analisamos propostas com exemplos de como trabalhar crônicas em cinco sites diferentes. Nas páginas, encontramos orientações sobre conteúdos, metodologias e até planejamentos prontos para serem executados. Os principais objetivos destacados nas atividades encontradas eram: identificar a estrutura do texto, comparar crônicas com notícias, identificar elementos da narrativa transcrevendo-os, identificar finalidades e contextos de circulação do gênero, discutir temáticas através de questionários, exercícios com estudos gramaticais em excertos de textos, produção de crônicas baseadas em fatos do cotidiano e, em apenas um caso, desvendar o que estaria além das palavras no texto por meio de perguntas que retomavam ideias do texto lido.

Concluimos que a maioria das atividades mantinha foco no estudo de característica do gênero e nos exercícios de elementos gramaticais, com pouca ênfase na interpretação, formulações bem semelhantes às atividades do LD. Assim, percebemos que esse seria um ponto a ser modificado na proposição das atividades.

Nossa ideia consistia em que primeiro houvesse um contato mais aprofundado com o texto, logo, a estratégia de leitura inicial deveria ter caráter desafiador, que suscitasse ou que motivasse maior diálogo com o texto e com os colegas. Segundo que o texto lido não fosse esquecido ao final de cada aula, ao fechar o livro. Por último, pensava-se na ideia de completude de um ciclo de leitura e da previsão de leituras de diversos outros textos. Decorreu daí a impossibilidade de adotar romances, por exemplo, em razão da extensão do texto. Além do mais, a biblioteca da escola não possuía

um bom acervo da literatura caracterizada como infanto-juvenil, que costuma ser indicada para a faixa etária dos alunos em questão. Destacamos também que a não contava com uma biblioteca própria, o espaço pertencia à Rede de Ensino Municipal, adaptado para funcionar como biblioteca e a maioria do acervo destinada à educação infantil e fundamental I. Tal constatação, somada ao nível de letramento literário dos alunos, da relação deles com as leituras possibilitadas pelo livro didático, dos relatos deles sobre suas experiências e o que sabíamos de como se comportavam diante das leituras com as quais trabalhamos na fase de diagnóstico, serviu, portanto, para a tomada da decisão em adotar crônicas literárias de diversos autores brasileiros. Neste contexto, partimos para a construção dos objetivos e escolhas de textos.

A definição dos objetivos do projeto de intervenção, aparentemente, não parecia ser tarefa difícil. Porém, ao se pensar que sua construção deveria dialogar e revelar seu enlace com as teorias mobilizadas, com os documentos oficiais e ainda com a previsão sobre como se revelariam na prática, tornou-se um grande desafio. Diante de uma real necessidade de mudança e da oportunidade de proposição mostra-se igualmente desafiadora a construção de uma boa fundamentação. Para isso, iniciamos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Linguagem) do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) – já que inexistia uma que se destine ao ensino fundamental e que trate especificamente da literatura – e as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2012), em relação ao tratamento didático a ser adotado com o texto literário.

Os objetivos chaves para a construção do projeto foram captados na Terceira parte das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, com o título “A Leitura Literária” (BRASIL, 2006, p. 65- 72). Neste orientativo, destacamos objetivos como: “Compartilhar impressões sobre o texto lido” (BRASIL, 2006, p.68); “Formar para o gosto literário, conhecer a tradição local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras” (BRASIL,

2006, p.69); “Privilegiar atividades de leitura do texto literário” em vez de atividades de *metaleitura* (BRASIL, 2006, p.70); “Motivar para a leitura literária e criar um saber sobre a literatura”, considerando a natureza dos textos, e “propor atividades que não sejam arbitrárias a essa mesma natureza” (BRASIL, 2006, p.71-72).

Para mobilizar os objetivos destacados acima e tentar fazer com que nossos alunos construíssem uma nova história de leitura com todas as nossas limitações, propomos que os objetivos principais seriam respectivamente: manusear na sala de aula os volumes de crônicas na biblioteca da escola; Conhecer crônicas literárias de diferentes autores; Exercitar a habilidade de leitura literária ; Interagir através de discussões acerca das crônicas lidas discursivamente a partir das relações entre a linguagem e a realidade representada; Produzir releituras das crônicas lidas através de outras formas de linguagem; E, compartilhar interpretações possíveis para os textos lidos.

### **Aporte teórico**

Tão complexo quanto definir estratégias adequadas para o tratamento didático do texto literário em sala de aula é também colocar em ação um conceito de *Literatura* que faça sentido na formação escolar. Assim, nos perguntamos, qual concepção de *Literatura* iremos mobilizar para a intervenção? Nosso desejo era promover um movimento para fugir dos usos do texto como pretexto para os estudos gramaticais ou de modos de leitura que não possibilitasse algo próximo da fruição. Assim, as atividades foram pensadas para que o texto fosse explorado naquilo que ele tem a dizer a *cada leitor*, e que *cada leitor* compreendesse que sua leitura era válida, importante. Neste caso, o que importa são os efeitos que aquela leitura produziu no leitor, se ele foi afetado ou não por ela, por isso a ‘leitura compartilhada’ como propõe Colomer (2007) é tão importante neste processo.

Observamos que os próprios documentos oficiais aconselham aos professores a “contar com outras estratégias

orientadoras dos procedimentos” como mostra as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.64), ao que também se alinha as Orientações Curriculares da Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2012) sobre o objetivo do trabalho escolar com a literatura. Em ambos se depreende que o princípio permeador do trabalho pedagógico é a formação de um *leitor*, e que a mediação seja conduzida por outro leitor, mais experiente, mais preparado, com condições de estabelecer um vínculo para a construção de uma história de leitura, que possa levar ao *letramento literário*.

De acordo com Colomer (2007, p. 101), para que se construa a noção de *letramento literário* devemos pensar em uma “aula onde se lê e se fala sobre livros”, sobre leituras, sobre interpretações, socialização de pontos de vistas, ou seja, onde a leitura seja o foco. Segundo a autora é possível pensar em atividades que integrem os momentos de leitura e exercitação da escrita, produzindo algo a partir dessa leitura; inter-relacionar as atividades de leitura e escrita através de resumos, paráfrases e/ou anotações de pontos que julguem interessantes; englobar exercícios sobre as operações de leitura que ajudarão na compreensão do texto, como assimilar formas de organização textual e socializar estratégias de leitura; favorecer a assimilação das aprendizagens através de atividades escritas se apropriando dos modos de organização das regras da linguagem, estabelecendo redes comparativas e intertextos; e encontrar formas em que as leituras possam ser compartilhadas, discutidas, socializadas de alguma maneira. A ideia de compartilhar é assim compreendida pela autora:

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

[...]

Assim, compartilhar a leitura, significa socializa-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma

comunidade cultural que a interpreta e a avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e dá às crianças a oportunidade de atravessá-la. (COLOMER, 2007, p. 143,147)

O intercâmbio de significados construídos através de elementos internos e externos ao texto, partilhados, divididos com outros leitores pode favorecer a leitura interpretativa, pois permite a exploração conjunta dos constituintes do texto e seus sentidos. Ler mais e melhor pode resultar na ampliação da capacidade interpretativa dos alunos e tornar-se um elemento motivador para a leitura já que não lerá somente para si, para a prova ou para o professor. Cosson (2006, p. 65), também observa que “na escola é preciso compartilhar a interpretação” e, nesse diálogo, sentir-se inserido na coletividade, sentindo também que pode usufruir desse *partilhamento* para ampliar seus horizontes, encontrar e confrontar opiniões contíguas e também diversas.

Uma aula com esse formato seria uma espécie de leitura interativa, sem o caráter de questionário a ser respondido ou com a necessidade da identificação de trechos que comprovem argumentos pré-determinados sobre personagens, enredos, etc. É preciso instigar as discussões através de perguntas que suscitem o debate de conteúdos pertinentes à leitura, constituindo um processo de elaboração conjunta, que seja flexível e ativo ao mesmo tempo. Trata-se de uma necessidade a construção de um espaço de expressão, constituindo uma forma de dar voz aos estudantes, deixar que escolham o que ler, falem sobre suas leituras e que se expressem de maneiras mais ou menos livres, permitindo ainda que possam escolher outras formas de expressar suas interpretações, que não sejam unicamente através de provas ou textos escritos. Colomer (2007, p. 186), sugere trabalhos “eletivos” em “consonância com o interesse que lhes despertou pessoalmente” as leituras realizadas. E, explorando a polissemia do texto literário, possam criar outros textos, outras formas de expressar suas interpretações através da discussão, do contraste de opiniões, de modo cooperativo.

A intenção é que dessa forma, possam perceber o caráter criativo, as possibilidades de recriação da linguagem interagindo



através de diferentes recursos por ela possibilitados, tanto no plano linguístico – dos recursos expressivos da língua oral e escrita – quanto à força das imagens criadas pelas palavras. Propomos que o aluno possa contribuir com o seu imaginário, pois, como observam as Orientações Curriculares de Mato Grosso – Linguagens, “o texto não é exclusivamente construído por palavras, é sentido que se constitui tanto pelo verbal como pelo não-verbal” (MATO GROSSO, 2012, p. 65). Assim, aquele aluno que não se sinta à vontade para verbalizar suas opiniões, oralmente ou através de textos escritos, poderá se expressar de uma outra forma seus pontos de vistas e observações acerca do assunto lido e discutido. Ou seja, propor ao aluno que ele seja visto como “principal interlocutor, seja ouvido, seja aceito, tenha espaço para atuar, para apresentar seu ponto de vista e defendê-lo” (MATO GROSSO, 2012, p. 67), de alguma maneira, dentro do ambiente escolar.

Um trabalho nessa perspectiva condiz com a visão da Teoria da Recepção, cujo foco central não é o texto em sua mera textualidade, mas o modo como o leitor recebe as informações do texto e dialoga com elas. Essa abordagem se aproxima bem da estratégia sugerida por Teresa Colomer (2003, p.133) sobre o trabalho do professor como *mediador*, dando certa liberdade para criação e recriação por parte do leitor. Seu trabalho é possibilitar para que o estudante possa perceber “a relação entre a experiência refletida na obra e a sua própria”, encontrar estratégias de acessar a subjetividade do leitor. Sob essa ótica, o mediador preparado para este papel não seria de um mero agente que impõe “*como*” se deve ler, o “*que*” se deve buscar na leitura e “*o que fazer*” com o resultado delas.

Essa mediação, totalmente intencional, pode contribuir para a formação de um leitor mais autônomo, com capacidade para falar “da sua leitura”, sem a rigidez de um roteiro pré-estabelecido ao qual toda a classe deve se subordinar na procura das respostas corretas com vistas a uma interpretação que já circula no meio literário, como aquelas que constam nos manuais didáticos, e sobre as quais observa Zilberman (1982, p. 21):

Propondo-se como auto-suficiente, simboliza uma autoridade em tudo contrária à natureza da obra de ficção que, mesmo na sua autonomia, não sobrevive sem o diálogo que mantém com seu destinatário. E enfim, o autoritarismo se apresenta de modo mais cabal, quando o livro didático se faz portador de normas lingüísticas, delegadas da ideologia do padrão culto e expressão de classes e setores que exercem a dominação social e política. Ou quando a interpretação se imobiliza em respostas fechadas, de escolha simples, promovidas por fichas de leitura, sendo o resultado destas a anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto.

O trabalho com literatura na escola parece tão incorporado às práticas de ensino que, muitas vezes, não nos detemos para refletir qual a abordagem, orientação teórica ou metodológica seguimos para guiar o trabalho cotidiano, principalmente, ao que tange à leitura. Como consequência, sempre incorremos no risco de tomá-la como modelo para atividades que não favoreçam o alcance da sensibilidade que subjaz o texto literário. Entretanto, a análise dos documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico oferece subsídio para discutir tais práticas, embora esse espaço e tempo para discussão não se constituam como uma prática em nossas escolas. O cerne do projeto foi atingir, em algum nível, ao que propõem as autoras Colomer e Zilberman, que os alunos pudessem enxergar o texto literário sob uma perspectiva diferente, com liberdade para imaginar a partir dele e com ele se entregasse a uma nova experiência de leitura.

Como forma de preparação do terreno antes da intervenção propriamente dita, fizemos uma oficina de leitura para sondar a turma. Neste período, pesquisamos sobre as habilidades leitoras, sobre temáticas, preferências nos modos de ler (individual ou grupal), e sobre o que gostariam de fazer a partir das leituras. De início ficaram desconcertados ao perceberem que poderiam opinar sobre o que fazer nas aulas do projeto, e este aspecto foi o principal impulso que necessitávamos naquele momento. Passado o estranhamento, passamos a discutir possibilidades, que foram muitas, e algumas foram descartadas devido ao nosso contexto de escola rural, infelizmente. As atividades mais votadas pela turma foram: leituras individuais e coletivas, apresentação

das histórias lidas em rodas de leitura, criação de um blog, desenhos a partir das leituras (semelhantes ao Grafite), encenação das histórias em vídeo e produção de um texto de opinião individual ou grupal.

A atividade de releitura através de desenhos foi, na realidade, a que mais chamou a atenção de todos apesar de que boa parte declarou que não desenhava bem. Assim, cada texto lido deveria ser registrado individualmente no diário de leitura, passaria obrigatoriamente pela socialização para toda a turma, seria postado e comentado no *blog* – um grupo comentaria as postagens dos outros – e cada grupo, dupla ou trio, escolheria apenas uma crônica para produzir um texto opinativo sobre a leitura e a releitura através de um desenho. A intervenção foi desenvolvida em seis etapas nada tranquilas e nada estáveis.

## **A intervenção**

A primeira etapa se resumiu em apresentação do projeto, dos objetivos, dos materiais e das nossas estratégias de trabalho com as leituras das crônicas. Como recomenda as Orientações Curriculares de Mato Grosso (2012, p.42) estávamos diante de uma oportunidade na qual o “educando” pudesse trilhar “seu próprio percurso” de uma forma que a leitura não ficasse reduzida a uma “ação pedagógica” homogeneizante. Os sentimentos exteriorizados pelos alunos inicialmente foram a inquietude e o estranhamento ao descobrirem que poderiam participar ativamente de escolhas de atividades e de crônicas para as leituras. Passaram a emprestar livros de crônicas, levar para casa para que pudesse escolher textos e sugerir para a turma.

A segunda etapa se mostrou conflituosa. Alguns grupos se dissolveram e tivemos que reavaliar as estratégias de estudo e redefinir alguns aspectos devido às dificuldades com a divisão das tarefas. Agora, após a leitura individual do texto escolhido e a socialização na roda de leitura, cada grupo desenvolveria uma atividade sobre o mesmo. As atividades eram postagem no blog,

encenação da crônica, produção de desenhos e produção de texto opinativo sobre a leitura.

A terceira etapa foi muito desafiadora, pois os conflitos interpessoais estavam minando os trabalhos em grupo. Em nova reunião reavaliamos os procedimentos das etapas anteriores, houve trocas de componentes de grupos e mudança de atividades. Diante das dificuldades pessoais, materiais e emocionais, decidiram em conjunto que não era possível concluir as encenações das crônicas e os componentes deste grupo se dividiram nos outros.

A quarta etapa foi a mais conturbada por ter havido interferências de fatores externos à sala de aula, porém impactantes para a continuidade dos trabalhos. A falta de transporte escolar escasseou nosso tempo e, novamente tivemos que modificar nossa estratégia. Assim, cada aluno ou dupla escolheu um texto para leitura em casa e sobre o qual deveriam produzir textos opinativos.

A quinta etapa foi um recomeço. Após resolução de parte dos imprevistos, os alunos aparentavam desânimo. Teríamos que agir para que a chama que havia brotado não se apagasse. A ideia foi trazer para a leitura um texto que se apresentasse desafiador e com tema bastante provocativo. A crônica “*A velha contrabandista*” de Stanislaw Ponte Preta conseguiu dar novo ímpeto ao nosso trabalho. A leitura foi comentada por toda a semana.

A sexta e última etapa também foi marcada por algumas impossibilidades. Porém, uma das questões mais relevantes da etapa foi perceber que os próprios alunos estavam avaliando os trabalhos e *se avaliando*, ou seja, foi possível perceber a construção do sentimento de *corresponsabilidade* pelo sucesso ou fracasso de algumas atividades.

### ***A Caixa Preta de Moacyr Scliar***

Na terceira etapa, como já mencionado, o grande desafio foi no campo das relações entre os estudantes. Um grupo foi dissolvido, tivemos reavaliação de estratégias, entretanto tudo se ajustou.

Percebendo a mudança no comportamento da turma, vimos a necessidade de intervir. Reunimos as crônicas já selecionadas para leituras no projeto e pensamos em como poderia injetar ânimo novo nas atividades. Com argumentos baseados em dados de realidade oriundos da reunião de avaliação com a turma, os convencemos de que o trabalho seria mais produtivo se todos lêssemos o mesmo texto e trabalhássemos com a mesma temática naquele momento. E assim, nasceu a dinâmica do cubo mágico que antecedeu a leitura da crônica *Caixa Preta* de Moacyr Scliar.

Em um cubo mágico, colocamos diversas tiras de tecido *TNT* preto, sem que eles tivessem conhecimento. Organizados em círculo na sala, pedimos que fossem voluntários para colocar a mão no cubo e retirar alguma coisa. Os alunos colocavam a mão imaginando que iriam tirar algo surpreendente. A surpresa era inevitável porque todos tiravam a mesma coisa: uma tira de pano preto. A curiosidade deles era alimentada ao dizermos que haveria algo diferente na caixa e que tinha alguma relação com o texto que leríamos em seguida. E assim fizemos até tirarmos a última tira de *TNT* do cubo. A discussão acerca do resultado da dinâmica aumentou o desejo da leitura do texto quando informados do título da crônica.

A dinâmica realizada com a turma trouxe a motivação de volta à sala de aula. Todos queriam saber qual a relação dela com o texto que iríamos ler. E foi gratificante, pois a maioria dos alunos perceberam a relação entre a dinâmica e a questão do segredo que poderia existir dentro das caixas pretas. A interação com o texto fluiu e a discussão foi muito interessante. Houve participação da maioria dos alunos nesse momento. Todos tinham uma opinião sobre a questão tratada no texto *Caixa preta*, sobre a política e sobre os políticos estabelecendo relação com o momento atual da política brasileira.

Em relação à conexão entre a dinâmica e o texto, apenas um aluno percebeu que, o movimento oriundo da ação de tirar o pano preto era similar ao ato de retirar as caixas pretas de dentro de outras caixas pretas, e que em ambos os casos, a questão estava relacionada a algo secreto, escondido, que a pessoa interessada não gostaria que

fosse revelado. Outro aluno surpreendeu ainda mais porque relacionou esse movimento, esta ação como similar à brincadeira da *Boneca russa* e, inclusive, desenhou uma boneca na sua ilustração. Esta conexão que se produziu no imaginário do aluno foi surpreendente, principalmente, por se tratar de um aluno considerado indisciplinado e pouco interessado nas atividades de leitura. Contrariando as expectativas, este aluno nos fez ver a importância de prever e buscar captar os conhecimentos prévios dos nossos estudantes.

Outro acontecimento que não deve faltar neste relato, foi o de um dos estudantes, que havia estado bem calado e sozinho na etapa anterior, terminou seu registro sobre a crônica “Caixa preta” e escolheu para ler uma crônica de Mario Quintana no livro *Da preguiça como método de trabalho*. Argumentou que gostou do título do livro e que depois pensaria no que escrever. Levou o livro para leitura em casa.

Na semana seguinte, retornou comentando alguns textos que leu neste livro, de alguns que gostou e outros que nem tanto. Conversamos a respeito do livro e dos textos lidos. Por sua vez, ele relatou que depois da leitura de um texto sentiu vontade de escrever. Então, produziu uma crônica com o título “*Contratempos do tempo*” a qual me entregou no dia seguinte antes da aula do início da nossa aula. A leitura deste texto foi dividida com a coordenadora e com algumas colegas que estavam na sala, e todos gostaram do texto. Disseram que nem parecia ter sido escrita por um adolescente do Oitavo ano. Sem identificar o autor, dividimos a leitura com os alunos. Discutimos brevemente sobre o texto.

Alguns alunos perguntaram se o autor já tinha morrido porque falava de morte, e outros acharam interessantes o assunto e a maneira como o autor escreveu. Falamos sobre a pessoa verbal em que foi escrita, responderam sem dúvidas que era em primeira pessoa; sobre a forma que o autor utilizou para tratar assuntos abstratos como amor, beleza e morte e, sobre ser ou não experiências reais do autor. O desejo era que percebessem que a linguagem literária permite essa experiência, que é uma criação feita com palavras e que podem traduzir os sentimentos ou os pensamentos de quem escreve. E

que além do mais, escrever sobre sentimentos é bastante comum entre escritores.

Dado ao fato de que ninguém suspeitou que seria o colega o autor do texto, então os surpreendemos ao dizer que poderiam tirar suas dúvidas direto com o autor, porque ele estava ali, entre eles. Ficaram perplexos e riram da situação. Gostariam de saber se era ele mesmo quem escrevera o texto e como teve a ideia. Ele explicou que a inspiração veio da leitura que tinha feito no livro e que a partir dela sentiu vontade de escrever. Percebemos que o aluno gostou do reconhecimento e sentiu-se bem motivado, e a partir daquele momento passou a ser muito mais participativo. Para nós, nesta etapa ocorreu o que podemos chamar de *verdadeira intervenção*, ampliando não só as expectativas de estudantes como eles, mas sobremaneira as nossas.

Como releituras de algumas crônicas lidas foram produzidos painéis em cartolinas e depois em MDF, o que constituiu um dos produtos finais do projeto de intervenção. Parte dos trabalhos desenvolvidos no projeto estão disponíveis no blog *leiturasereleiturasdo8ano.blogspot.com.br* e podem ser explorados a título de corroboração ao que aqui apresentamos.

## **Considerações finais**

Após a grata experiência de aplicar o projeto de intervenção, na escrita da dissertação, era hora de escolher as ideias e palavras que traduzissem o resultado. Naquele momento parecia que tudo havia sido dito, observado, analisado. Agora, revisitando essas páginas, é possível compreender ainda muito mais sobre o que foi produzido. Obviamente, há observações acerca de faltas e excessos. Porém, todo resultado de intervenção ocorre dentro de um contexto geral, e naquele contexto com aquela turma, o que fizemos funcionou, por isso os ganhos que aqui elencamos reflete a originalidade deste trabalho.

Primeiramente, criamos um novo espaço para a construção de aprendizagem. Não se trata de espaço físico porque isso não

tínhamos. Trata-se da descoberta de uma forma mais colaborativa de aprender em detrimento daquela pautada na reprodutividade. O elemento crucial desta constituição foi o ambiente democrático, no qual o aluno teve seu momento de protagonismo. Na prática, vemos uma mudança de comportamento da forma de relacionamento com a leitura.

Como consequência, conseguimos maior adesão dos alunos às leituras devido à possibilidade de escolha, e por conseguinte, maior participação, engajamento e a autorresponsabilização pelos resultados. Prova de que os estudantes foram afetados pela intervenção. Sob outro aspecto podemos dizer conseguimos explorar o imaginário cultural dos alunos. Esse movimento só é possível se ocorrer uma leitura significativa, na qual o aluno estabelece relações entre o que lê e o cenário sociocultural em que se insere, principalmente através do resgate de conhecimentos prévios, não necessariamente construídos na escola.

Em termos didáticos e metodológicos concluímos que, para eles, o texto passou a ser visto como um espaço a ser explorado e não como depositário de interpretações (pré)construídas a serem decifradas e, com as quais nem sempre concordamos. E aqui é oportuno lembrar que para a Estética Receptiva, no processo de leitura “é o leitor que faz o texto falar” (SARAIVA, 2001, p.26), é o encontro dos imaginários do texto e do leitor que produz a leitura. Outra questão bastante importante observada foi a importância de expor aos alunos, antes do início de cada atividade, os objetivos a serem alcançados. A clareza sobre os objetivos de cada ação fez uma grande diferença para o desenrolar do projeto.

Além do movimento de modificação dos processos de leitura que pudemos acompanhar existe sempre mais a ser observado. Quando nos dedicamos inteiramente a um projeto que permite um acompanhamento tão próximo quanto este, é impossível não perceber o quanto é rico o terreno das *diferenças* existentes em nossas salas de aulas. Torna-se possível *escutar* nossos alunos e, conseqüentemente, enxergar algumas necessidades que, no âmbito do ensino, podemos intervir e até transformar.



Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

Por fim, na esfera didática e pedagógica, o que mais constituiu a *produção* de conhecimentos na intervenção e fez grande diferença foi a forma de tratar o texto literário. Aqueles alunos foram afetados e a leitura compartilhada, nesta perspectiva, inaugurou na turma um novo olhar para os livros e para a leitura do texto literário. E isso foi, sem dúvida, um mútuo e grande (re)começo.

## Referências

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: Literatura e leitura*. Coleção Paradidáticos. Série Cultura. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. A Formação do leitor. In Universidade Estadual Paulista. Prograd. *Caderno de formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116. V. 11. Disponível em <http://acervodigital.unesp.br> Acesso em 05 de agosto de 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 5ª a 8ª Séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares para o ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. – Brasília: MEC/SEB, 2006.
- CANDIDO, A. A vida ao Réis-do-chão. In: *Para gostar de ler: Crônicas*. Vol. 5. São Paulo: Ática, 1981.
- CANDIDO, A. *Vários Escritos. O direito à literatura*. Duas cidades/Ouro sobre Azul. Rio de Janeiro: 1988.
- COLOMER, Teresa. *A Formação do Leitor Literário*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- GREGORIN FILHO; NICOLAU, José. *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol.1. Tradução Johannes Kretschmer. p. 23-48 São Paulo: Editora 34, 1996.
- JESUS, E. C. de. *Leituras e releituras de crônicas literárias em sala de aula*. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

*Tramas literárias: efeitos e sentidos*

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura – teoria e prática*. 15ª edição. Campinas: Pontes, 2013.

LOPES, P. C. *A crónica (nos jornais). O que foi? O que é?* Universidade Autónoma de Lisboa, 2010. Disponível em <[www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-chronica-lopes.pdf](http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-chronica-lopes.pdf)> Acesso em 18 de novembro de 2015.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica*. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

SARAIVA, Juracy Assmann (org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

# LEITURA E PRODUÇÃO DE POEMAS POR MEIO DA FOTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

LÍDIA TAGARRO COSTA PEREIRA<sup>1</sup>  
ELIZETE DALL'COMUNE HUNHOFF<sup>2</sup>

## Introdução

Neste capítulo apresentamos uma análise reflexiva sobre um projeto de intervenção, cuja proposta didática<sup>3</sup> foi desenvolvida e implementada em escola pública, com alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental. Trata de uma prática pedagógica de leitura e criação de poemas na sala de aula. Utilizamos como estratégia a tecnologia da fotografia como meio motivador do processo de leitura e de escrita para a produção de textos poéticos. O objetivo foi proporcionar possibilidades de formação literária, aos alunos, por meio da oferta

---

<sup>1</sup> Profa. Ma. PROFLETRAS-UNEMAT, Cáceres, MT. Grupos de pesquisa: LIPP – Literatura Infantojuvenil: Poesia e Prosa; LER: Leitura, Literatura e Ensino. E-mail: lidia.tagarro@unemat.br

<sup>2</sup> Profa. Adjunta, UNEMAT-PROFLETRAS, Cáceres. Grupos de pesquisa: LIPP – Literatura Infantojuvenil: Poesia e Prosa; LER: Leitura, Literatura e Ensino. E-mail: elizetedh@unemat.br  
Projeto de Leitura desenvolvido em 2017, na Escola Estadual Paulo Freire, Primavera do Leste/MT, com alunos de 7º Ano, Ensino Fundamental.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001” - “This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) Finance Code 001”

e convivência com textos estéticos visando a proporcionar experiências literárias, ampliar a sensibilidade criativa, a leitura e promover o letramento literário.

O método de pesquisa na aplicação do projeto na escola foi a Pesquisa-ação, em que se busca esclarecer ou resolver problemas centrais da situação observada, de forma colaborativa entre pesquisadores e agentes escolares, professores e alunos, a fim de transformar a realidade.

A pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar). (PIMENTA, S. G., 2005, p. 523)

Este método tem o objetivo prático ao propor ações de intervenção a partir do diagnóstico de um problema central. Temos visto que o modo como a leitura literária é ministrada, em parte das escolas, configura uma problemática, e por isso, um desafio que pode ser tratado a partir de propostas motivadoras. Observamos que nas séries escolares iniciais, as crianças têm contato com a literatura, principalmente a oral, e parecem gostar e se divertir com a sua linguagem, sem saber o que é ou para que serve. Questionamos sobre o prazer que têm quando motivadas a entoarem cantigas de rodas, canções folclóricas, expressões metafóricas, parlendas, ouvirem causos, adivinhas, a lerem e recitarem poemas e, quando crescem, já nas séries seguintes, aos poucos tal motivação se esvai de forma que, ao chegarem ao Ensino Fundamental II, tais atividades parecem esvaziadas de sentido, trazendo-lhes certo prejuízo intelectual e cultural. De acordo com Graça Paulino e Rildo Cosson:

As crianças parecem ser mais felizes no processamento escolar e familiar em sua relação com a literatura, quando nem sabem o que é isso e apenas se entregam aos prazeres rítmicos de poemas, aos suspenses de tramas às vezes milenares que lhes chegam, sem cobranças, e à invenção de palavras que misturam sons e sentidos mal compreendidos, sem “atividades” pedagógicas, na educação infantil. (2009, p. 73. Grifo dos autores).

Consoantes aos autores, parece-nos que, na educação infantil, o gosto pela leitura literária existe porque não há cobranças e atividades pedagógicas, avaliativas. Assim, podemos compreender que, nas séries finais do Ensino Fundamental, “[...] o caráter de obrigação das tarefas disciplinares acaba por boicotar o prazer da descoberta do mundo encenado na literatura” (*IBID*, p. 73). Há uma lacuna entre as séries iniciais e as finais a ser preenchida de forma a superar esse afastamento do aluno ao texto literário.

Diante disso, a escolha por trabalhar com a poesia pareceu-nos pertinente. De acordo com Hélder Pinheiro a experiência que o poeta nos comunica, “[...] pode possibilitar (ou não) uma assimilação significativa pelo leitor. O modo como o poeta diz – e o que diz – ou comunica – sua experiência, permite um encontro íntimo entre leitor-obra que aguçar as emoções e a sensibilidade do leitor”. (1995, p. 18). Assim, nossa proposta pedagógica buscou trabalhar atividades de leitura que proporcionassem experiência literária para o aluno, na tentativa de contribuir para a formação do leitor no letramento literário.

Buscamos no uso da tecnologia melhorar a proposta didática, pois, entendemos que as constantes mudanças sociais, invariavelmente, desencadeiam novas formas de conceber o ensino e suas estratégias metodológicas. Essas transformações pelas quais passa a sociedade trazem novos desafios ao ensino de língua. A escola, por absorver os filhos de uma geração y ou z, precisa se adaptar a um mundo fluido e tecnológico cada vez mais exigente. Isto posto, o professor deverá dinamizar esforços para se atualizar com as tecnologias vigentes e, assim captar a atenção e o interesse dos estudantes.

## **Leitura na escola e a formação do leitor**

O ensino de leitura com texto literário foi planejado a partir do que diz a *Estética da Recepção*, de Hans Robert Jauss (1994), entre outros teóricos referenciados. Jauss coloca o leitor como agente na produção de sentido ao dialogar com a obra. O leitor deixa de ser

considerado um simples receptor passivo e passa a participar da construção do texto.

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete. (JAUSS, 1994, p. 25).

Ou seja, o leitor torna-se integrante de uma relação colaborativa, formadora da tríade autor-obra-leitor envolvida na transmissão e recepção da obra literária. Quando o leitor projeta certa expectativa em relação à obra, ele aciona, na leitura, seu saber prévio, seu repertório cultural. Essa expectativa pode tanto ser atendida, como pode ser rompida durante a leitura. Com isso, passa a haver um “horizonte de expectativa” (*IBID*, p. 31), ou seja, a reação do leitor frente ao texto é determinada pela sua vivência e cultura. Isso acontece pelo processo de identificação do leitor com a obra, fato que o leva à experiência estética. A satisfação ao ler e analisar um texto literário advém da relação que o leitor faz da obra lida com a sua vida.

A função social 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. (JAUSS, 1994, p. 50).

Dessa forma, a leitura literária cumpre uma função social, de tal forma que o leitor é levado a questionar comportamentos sociais e a pensar possíveis soluções para os problemas de sua vida. Segundo Jauss (1994, p. 52), “[...] a experiência da leitura logra libertá-lo das opressões dos dilemas de sua *práxis* de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas”.

Para Cosson (2009), na mesma linha de Jauss, essa relação do texto literário com o leitor se dá por meio da apropriação, o que leva ao letramento literário. Para ele, o letramento literário pode ser definido “[...] como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009 p. 67),

ou seja, o letramento “[...] trata-se de apropriação, isto é, um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura”. (IBID, p. 67). Os autores propõem o letramento literário como alternativa para um ensino centrado na formação do leitor e, para isso, o acesso à leitura de obras literárias é o primeiro passo, pois, “[...] o letramento literário requer o contato direto e constante com o texto literário [...]. À escola e ao professor cabem, pois, disponibilizar espaços, tempo e oportunidades para que esse contato se efetive”. (IBID, 2009, p. 74).

O contato direto com materiais literários, adequados à idade, num ambiente apropriado à leitura é dever da escola. Este somado ao estímulo necessário para introdução de tais materiais com a finalidade de aguçar a curiosidade e a imaginação, é dever do(a) professor(a). Ambos constituem pilares edificadores que podem transformar a realidade de leitura dos nossos alunos.

Cosson (2014), ao tratar de letramento literário, sugere a utilização de uma sequência didática, denominada *Sequência Básica*, a fim de sistematizar as atividades das aulas de literatura e facilitar a aprendizagem do aluno, “[...] O nosso objetivo é apresentar possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura do ensino básico” (2014b, p. 48). Essa sequência se desenvolve em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Entre diversas estratégias, vimos na sequência acima mencionada uma boa alternativa para a aplicação de atividades literárias em sala de aula. Assim, planejamos o uso de imagens fotográficas como um elemento motivador (“Motivação”) das leituras e produções de poemas; enquanto a “Introdução”, a “Leitura” e a “Interpretação” foram desenvolvidas em círculos de leitura, com perguntas norteadoras, levando em conta o conhecimento prévio do leitor e suas experiências extratextuais.

As imagens constituem linguagens, entretanto, o aluno não necessita ter um conhecimento diacrônico sobre a tecnologia da fotografia, pois, a sua competência semiótica é, toda ela, intuitiva, tanto quanto a competência linguística de uma língua materna,

segundo Brito (1995, p. 181). A semiótica estuda a significação, verbal e não verbal. Para Peirce (*IBID.* p. 226), a Semiótica apresenta três importantes fases de “semântica de mundo”: primeiridade, secundidade e terceiridade. Assim, um retrato, uma cadeira, uma roupa, todos estão carregados de significação, dependem de como são interpretados. As teorias, saussureana e peirciana, ao longo do século XX, foram sendo aplicadas ao contexto das artes. A arte pictográfica é mais voltada ao que diz Peirce, acrescida do componente estético. Os signos ícone, índice e símbolo trazem paradoxos teóricos não necessários ao expectador leigo (o aluno), mas ao analista que prevê, analisa e interpreta o objeto. Assim a poesia pode ser um ícone, ou “[...] um símbolo que quer ser ícone” (*IBID.*, p. 229).

## **A poesia em sala de aula**

As atividades de leitura foram elaboradas com poemas. Consoante a Hélder Pinheiro (1995, p. 17), entendemos a poesia na sala de aula a partir das reflexões de T.S. Eliot:

Para o poeta, a função essencial da poesia está em que ‘possamos nos assegurar de que essa poesia nos dê prazer’. [...] Para além de qualquer intenção específica que a poesia possa ter, [...], há sempre comunicação de uma nova experiência, ou uma nova compreensão do familiar ou a expressão de algo que experimentamos e para o que não temos palavras – o que amplia nossa consciência ou apura nossa sensibilidade. (ELIOT *Apud* PINHEIRO, 1995, p. 17).

A poesia é capaz de “ampliar a consciência” ou “apurar nossa sensibilidade”, diz o autor (p. 17). Nesse sentido, observamos o quanto ainda é falho o trabalho com a poesia em grande parte do ambiente escolar, pois, trabalham aspectos meramente pragmáticos de todos os tipos com o texto literário, muitas vezes relegando a fruição, aspecto primordial para o nascimento do prazer de ler. Gaston Bachelard (1978) vê a poesia como criação sublime que tem sua origem na imaginação, ou seja, na imagem poética: “[...] a



poesia tem uma felicidade que lhe é própria, qualquer que seja o drama que ela seja levada a ilustrar”. (1978, p. 192). Seja advinda de um poema alegre ou de uma narrativa triste, na poesia sobressaia-se o belo, o sublime.

Otávio Paz (1984, p.15) proclama a poesia como “[...] conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo”. Para o autor, a atividade poética é revolucionária por natureza, pois, “[...] é um exercício espiritual, é um método de libertação interior” (*IBID*, p. 15). A poesia, ainda, revela os mistérios deste mundo ao mesmo tempo em que cria outro. Ela também é capaz de isolar e de unir. É um “Convite à viagem; regresso à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular” (*IBID*, p. 15). É expressão histórica de raças, nações, classes. “Em seu seio resolvem-se todos os conflitos objetivos e o homem adquire, afinal, a consciência de ser algo mais que passagem.” (PAZ, 1984, p.15). A poesia nos faz viajar através dos meandros da imaginação, constitui alimento para a alma, riqueza de estímulos que aguça a sensibilidade. Para Hunhoff (2010, p. 35), “Na poética, tanto os poemas de amor, do tempo, do mito, do sofrimento, como muitos outros, ligam-se ao gênero lírico” e, na linguagem subjetiva e ficcional, o autor-aluno poderá expor sentimentos complexos, atribuindo-os ao eu-lírico imaginado, propiciado pela linguagem e, por conseguinte, poderá ampliar seu poder de argumentação e criatividade.

Diante de tantas vantagens ao intelecto que a poesia pode proporcionar, cabe à escola mediar o encontro entre a obra e o aluno-leitor, visando a promover a experiência literária. Segundo Pinheiro (1995, p.18), “A função social da poesia, é bom lembrar; não é mensurável dentre modelos esquemáticos. É uma experiência íntima que muitas vezes captamos pelo brilho do olhar de nosso aluno na hora de uma leitura, pelo sorriso, pela conversa de corredor”. É esse “brilho no olhar” que todo professor espera ver na face de seus alunos, durante a leitura literária.

Com o uso da tecnologia, que permeou nosso trabalho com o recurso da fotografia na sala de aula, concretizamos a ideia sobre a

real importância dos professores precisarem empregar os recursos tecnológicos em práticas pedagógicas, para interagir com esse aluno leitor de múltiplos códigos. Para Melo, as demandas sociais “[...] impulsionam o professor a promover ainda mais mudanças em sua ação docente com vistas a garantir maior motivação e bons resultados no desenvolvimento dos nossos alunos”. (MELO, *et al*, p. 148, In: ROJO; MOURA, 2012). Diante das mudanças sociais e tecnológicas, tentamos nos adaptar aos gêneros multimodais “[...] diferentes gêneros de texto organizados por diferentes modalidades de linguagem” (IBIDEM, p. 147).

Se percebemos que as imagens visuais, como as fotografias, constituem grandes atrativos para as crianças e adolescentes, questionamos por que ainda são pouco utilizadas no ensino? Segundo Costa (2009, p. 84), “A educação tem tido, em relação à compreensão das imagens visuais, uma atitude ingênua, como se aquilo que se vê fosse dotado de transparência em relação ao que significa e à forma como repercute em nossa mente”. Assim como as palavras, a imagem também não é transparente. Ela reclama sentidos, que são atribuídos pelo olhar de cada espectador diante da imagem que o motiva.

Quando defendemos a introdução de imagens na educação, estamos pensando no seu potencial emotivo, envolvente e sedutor, naquilo que foge à racionalidade e à precisão da escrita. Estamos pensando nas vantagens que trará sob a forma de **motivação**, de apelo subjetivo para uma educação que possa abandonar o apego aos cânones positivistas em favor de uma melhor compreensão da interioridade humana. (COSTA, 2009, p. 84. In: ZILBERMAN; RÖSING, 2009, p. 97. Grifo nosso).

Como imagem, a fotografia é uma arte, e assim como a poesia, cumpre hoje um papel social, seja como documento histórico, preservação da memória, ou ilustração da realidade. A era digital impõe novas formas de informação, de comunicação e a escola não pode abster-se de tais mudanças, as quais podem ser poderosamente positivas, como o uso dos aparelhos digitais e da Internet como ferramentas de leitura e pesquisas escolares<sup>4</sup>. E, consoante Hunhoff (2011, p. 34), “Hoje, a vida renasce a cada hora, chacoalha as

convicções anteriores e vemos a própria história do passado ser alterada nas interpretações fugazes do presente”. A realidade exige interpelações diante das tecnologias que se renovam a cada momento.

Com essa realidade social de constantes mudanças, refletimos sobre como fazer para que o uso do aparelho celular tenha, de fato, um impacto positivo no ambiente escolar, embora saibamos haver dificuldades para isso, como: nem todos os estudantes possuem um aparelho telefônico celular, nem todos têm acesso livre à Internet, nem todos têm um aparelho operante. As escolas falham no quesito tecnológico por problemas de manutenção e por ineficiência ou inexistência de serviço de Internet, mas, ainda assim, o professor pode encontrar meios de realizar um trabalho envolvente com recurso/suporte digital: “[...] Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia”. (ROJO, 2012, p. 270). E, nesse sentido, propusemos atividades com o uso do aparelho celular em classe e o recurso digital da fotografia; visamos a possibilitar experiências de aprendizagem que valorizem esse sujeito afetado tecnologicamente, a fim de fornecer a ele as mais variadas formas de linguagens.

### **Uma experiência tecnológica na formação do leitor**

Ao propormos aos educandos atividades de leituras, interpretações e produções de textos poéticos e imagéticos, por meio de poemas e fotografias, levamos em conta dois grandes focos: leitura e interpretação de poemas; leitura e interpretação de imagens. Na primeira etapa, trabalhamos com os alunos os elementos poéticos e os sentidos presentes nos textos, por meio de círculos de leitura. Na segunda, trabalhamos a linguagem não verbal, apresentamos a leitura de imagens, por meio da atividade de interpretação de fotografias. Posteriormente, os alunos fotografaram diversos locais da cidade e criaram poemas inspirados nessas imagens. Na sequência, montaram um *E-book* e fizeram filmagens com declamações dos poemas autorais, inéditos.

Para promover o letramento literário, procuramos motivar os discentes. Sobre isso, Cosson (2014) sugere que as atividades de “Motivação” como uma ação preparatória ao aluno:

[...]Acreditamos que o elemento lúdico que elas contêm ajudaram a aprofundar a leitura da obra literária. [...]É preciso lembrar que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia o texto nem o leitor... Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura. (COSSON, 2014b, p. 6).

Nessa fase, o estudante deve ser levado a se envolver com a obra literária, por meio de atividades que suscitem a curiosidade e a imaginação, de maneira que a atividade de leitura possa fazer sentido para ele. Cabe ao professor a tarefa de provocar tal motivação, condição indispensável para que se atinja os objetivos. As estratégias de motivação, tais como o uso da fotografia e de poemas musicados.

Escolhemos como temática “a cidade”, visando a favorecer todo o processo de leitura e escrita dos poemas. Cabe-nos lembrar Vigotsky sobre o papel da linguagem ser o instrumento essencial para a aprendizagem, por transcender o aqui e agora e permitir entender melhor o mundo (*Apud.* COLOMER, 2003, p. 83). Assim o tema elencado propiciou debates alusivos para além do aspecto urbano, ampliou-se para problemas ambientais, sociais, econômicos, pois, “[...] a experiência humana pode plasmar-se através de sistemas simbólicos da cultura”. O texto e o leitor interagem a partir de uma construção de mundo e de algumas convenções compartilhadas. Para Colomer (2003, p. 263), o tema gerador leva os protagonistas a refletirem sobre conflitos existências.

Fundamentadas nos estudos da recepção, os quais valorizam o leitor da obra como agente colaborador dos sentidos desta, as atividades de leitura seguiram uma evolução dos níveis de leitura, de modo que os alunos melhorassem sua proficiência leitora ao término de cada atividade. A primeira atividade foi acessar o conhecimento prévio dos alunos, em avaliação diagnóstica, averiguar o que já sabiam sobre poesia, se gostavam, se liam frequentemente ou apenas na escola, se conheciam quadrinhas,

cantigas de roda e quais conheciam. A maioria se lembrava apenas das cantigas de roda. Relembramos com eles tais cantigas e algumas quadrinhas, no intuito de mostrar o quanto a literatura popular oral fez parte de sua infância. Isso propiciou momentos lúdicos ao lembrar e ao cantá-las.

A literatura não é algo que só se aprende na escola. Ela fez parte da infância e está presente no cotidiano, muito mais do que se imagina. Porém, insistimos, consoante a Hunhoff (2011, p. 33), “[...] nos espaços escolares, quando ali não se prioriza a leitura, esses atuam como elemento disfórico em relação aos problemas sociais, pois, negam o desenvolvimento intelectual, banalizam valores que distorcem a construção de identidade em jovens em formação”. Isso devido ao fato da leitura e a literatura serem processos que exercem uma função especial na vida do leitor.

Exemplificamos a poesia contida nas letras de música, na propaganda, na crônica de jornal, e tantos outros gêneros textuais que traduzam criatividade e sensibilidade. Iniciamos com poemas musicados conhecidos, letras de música e, gradualmente, apresentamos poemas mais complexos a respeito da temática urbana. Cabe lembrar que o aspecto lúdico presente, tanto nas cantigas de roda quanto nos poemas musicados e letras de músicas, trabalhados em sala, contribuíram para a criação de um clima propício à receptividade discente, diante do conteúdo da aula.

A dinâmica das rodas de leitura foi planejada para seguir a estratégia em todas as atividades de leitura, da seguinte forma: distribuimos os textos, lemos de forma compartilhada, depois, os estudantes foram estimulados a interpretar, extraírem sentidos dos poemas lidos e a socializarem suas impressões, interpretações e sensações com perguntas estimuladoras, orais e escritas.

Sobre os círculos de leitura, estes foram significativos, pois, “[...] estreita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas”. E mais que isso, “[...]os círculos de leitura possuem um caráter formativo”. (COSSON, 2014a, p. 139). Na roda, distribuimos aos alunos dois poemas: *Convite*, de José Paulo Paes e *Tem tudo a ver*, de Elias José. Ambos tratam da definição de poesia.

São poéticos, metalinguísticos e didáticos ao mesmo tempo. Esses textos proporcionaram ao aluno compreender o sentido de poesia, de maneira leve e lúdica. Chamamos a atenção para a beleza dos poemas e para a combinação das palavras, que não têm significados transparentes e nem possuem sentido fixo. Elas, pelo sentido conotativo, podem deslizar para outros contextos, ganhando novos sentidos, transformando-se em poesia.

Em círculo, propusemos também a leitura de um haicai, de Paulo Leminski, seguido dos poemas: *Pescaria* - poema de versos livres de José Paulo Paes, *A casa* - conhecido poema musicado de Vinícius de Moraes, *Amor é fogo que arde sem se ver*, soneto de Luís Vaz de Camões, *Marmelo, o jacaré Banguelo*, cordel, de Mariane Bígio e, por último, *Pêndulo*, poema concreto de Ernesto Manuel de Melo e Castro.

Alguns alunos, voluntários, leram e declamaram os poemas para que observassem o ritmo e a rima, bem como a importância da entonação adequada à leitura dos versos, pela voz articulada da professora. Segundo Gregorin, “Quando oferecemos um poema para a criança ler, é importante fazê-la tomar contato com a concretude da palavra poética, isto é, primeiro se observa o trabalho com a palavra, sua sonoridade, seu ritmo e toda a musicalidade que o poema pode proporcionar. (GREGORIN Filho, 2009, p. 75).

Propusemos um diálogo sobre os textos, indagamos a respeito de que poema cada um mais gostou e por quê, visando às argumentações textuais e contextuais que os incitassem a se comunicar, interagir e aprender. Consoante a Cosson (2014b, p. 26), não é possível aceitar que a “[...] simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária [...], é preciso ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário”. Nessa ação, com perguntas norteadoras, os alunos foram levados às possíveis interpretações e análise dos textos lidos.

Conversamos ainda sobre rima e ritmo, versos e estrofes, linguagem metafórica, exemplificando os elementos poéticos. A exposição e explicação de conceitos formais, como a rima, o ritmo,

o verso, a estrofe, dentre outros, foram trabalhados e rememorados a cada leitura dos poemas, para fixação do conhecimento. Isso porque observamos haver discentes que sabiam identificar aspectos poéticos no texto, mas para muitos tudo parecia novidade.

Após a leitura e a interpretação, oral e coletiva dos textos, os alunos registravam por escrito suas impressões sobre os poemas, levando em conta o que foi debatido na roda de leitura. A ideia de trazer poemas musicados e letras de música para a sala foi fazer a comparação entre eles e mostrar a origem histórica comum entre poesia e música, uma vez que os poemas – trovas ou cantigas – eram cantados e tocados, na época medieval, em instrumentos musicais, como a harpa e a flauta. Procuramos fazer os alunos perceberem como a literatura, especialmente o texto lírico, está inserida na sua própria realidade, muitas vezes em forma de músicas que ouvem, sem que percebam essa proximidade.

Trouxemos para os alunos cantarem e, posteriormente, interpretarem as músicas *Aquarela*, de Toquinho, *A cidade*, de Chico Science & Nação Zumbi e *Cidadão*, interpretada por Zé Geraldo. A partir disso, fomos inserindo nas aulas posteriores poemas canônicos, de Carlos Drummond de Andrade, Cora Coralina, Roseana Murray, entre outros que também abordam a temática urbana. Nesses poemas, chamamos a atenção dos alunos para a semelhança da estrutura rítmica e a disposição dos versos, das rimas e estrofes nos textos das letras de música, e como a literatura é prazerosa e edificante. Notamos que foi importante mostrar-lhes, comparativamente, que nem toda a música que ouvem contém poesia, nem todo texto é literatura.

Ainda, ao trabalhar os sentidos dos textos, os alunos foram instigados a perceberem como as letras musicais, trabalhadas, teciam críticas em relação às injustiças sociais. Essa atividade objetivou enfatizar a temática “cidade”, uma vez que os estudantes iriam, na etapa final, elaborar um poema sobre a cidade em que moravam: Primavera do Leste, MT, com suas fotografias. Após ouvirmos as músicas, direcionamos a discussão com duas perguntas norteadoras: Quais imagens urbanas são retratadas nas letras das músicas? Quais

críticas sociais podemos perceber nos textos? Os textos *A cidade*, de Chico Science & Nação Zumbi e *Cidadão*, de Zé Geraldo, causaram mais discussões, mostraram-se atentos às descrições, entenderam as polissemias presentes e debateram sobre os valores humanos e as injustiças sociais

Outros poemas temáticos foram trabalhados, nos quais elencamos, além dos aspectos poéticos, o recurso literário da intertextualidade, entre eles: *Cidadezinha qualquer*, de Carlos Drummond de Andrade e *Cidadezinha*, de Edson Gabriel Garcia, trabalhamos, *Cidade verde*, de Dom Aquino Corrêa; *Minha cidade*, de Cora Coralina; *Soneto sentimental à cidade de São Paulo*, de Vinícius de Moraes; *Confidência do itabirano*, de Carlos Drummond de Andrade; *Cidadezinha*, de Mário Quintana; *Mapa* e *Primavera*, de Roseana Murray. Alguns desses foram recitados pelos alunos nas aulas seguintes.

À medida que avançávamos nessas atividades, percebemos a necessidade de conceituar e exemplificar questões relativas à literariedade, conteúdos que ancoravam os textos poéticos, tais como: conotação, figuras de linguagem, metáfora, ironia, polissemia, intertextualidade, linguagem verbal e linguagem não verbal e outros.

A primeira atividade com fotografias teve o objetivo de realizar a leitura interpretativa de imagens (linguagem não verbal), extraíndo sentidos, por isso lhes mostramos uma coleção fotográfica do artista brasileiro Sebastião Salgado. A coleção, composta por quinze fotos (38x28cm), todas em preto e branco é intitulada *Êxodos* e retrata, na maioria das imagens, situações de miséria e abandono dos refugiados de guerra (inclusive, crianças) de vários países do mundo. Havia imagens fortes e tristes que chamaram a atenção dos alunos. Pedimos para que lessem a legenda para entender o contexto social de cada fotografia e discorremos sobre as viagens do artista, em busca de imagens, cuja linguagem pictográfica denuncia o horror das injustiças humanas.

Em roda de leitura, questionamos cada grupo acerca das fotografias: Gostaram das imagens? Qual delas mais gostaram e por quê? Que emoções e sentimentos as fotografias lhes remetem? Todos



Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

disseram gostar da coleção inteira. Mas, junto à curiosidade e ao entusiasmo, sentimos os olhares de desconforto diante dos retratos de sofrimentos.



Figura 1: montagem com fotografias de Sebastião Salgado



Figura 2: Fotografia de Sebastião Salgado.



Figura 3: Fotografia de Sebastião Salgado.

Devido à comoção dos alunos, frente aos quadros que mostravam crianças lesadas em seus direitos – escola, moradia, vestuário, alimentação, etc., – escolhemos um poema infantojuvenil de Ruth Rocha, intitulado *O direito das crianças*, cujo conteúdo quebrou o clima pesado das imagens, apresentando de forma lúdica, os direitos de toda criança: brincar, estudar e não passar pelas dificuldades que as crianças das fotografias passavam. O poema trouxe uma dose de reflexão intertextual, enriquecendo a aula por leva-los a se expressarem, a pensarem. Após os debates e arguições, os alunos foram convidados a escrever suas impressões e a elaborar um texto poético.

A segunda atividade com fotografias consistiu na ação de fotografar a cidade de Primavera do Leste, MT. Explicamos que as imagens capturadas deveriam ser especiais, significativas, que retratassem aspectos cotidianos da sua cidade. Explicamos, mesmo que com brevidade, sobre luminosidade, perspectiva, ângulo, composição, enfim componentes técnicos fotográficos. Os trabalhos foram feitos em duplas ou grupos para que ninguém fosse excluído por não possuir celular ou câmera digital. Assim, fizemos o passeio para captura fotográfica em diversos pontos da cidade.

Após, em roda de conversa, examinamos as capturas e discutimos sobre elas, todas significativas acerca dos aspectos urbanos, sociais, econômicos, políticos e das pessoas que habitavam a cidade. Embora não quiséssemos transformar os discentes em fotógrafos, valorizamos sutilmente os aspectos técnicos comuns à essa arte, como cenário, foco, luz, sombra, etc. A partir dessas imagens e do conhecimento sobre poesia e poema, apreendidos em aulas anteriores, os educandos mostraram-se prontos para a elaboração de seus próprios poemas, que foram editados, junto às fotografias, em um livro impresso, posteriormente.

## **Considerações finais**

Em nossa proposta didático-pedagógica, buscamos ampliar a competência leitora dos alunos, pois, a deficiência nessa formação

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)



Figura 4: livro impresso com os poemas dos alunos e as fotografias que os inspiraram. Fonte: Arquivo pessoal

afeta o processo de ensino-aprendizagem como um todo, inclusive das demais disciplinas escolares.

O uso de letras de músicas e poemas musicados, na sala de aula, com a temática urbana chamou a atenção dos alunos, envolveu e os preparou para as demais atividades. Serviu também como motivação para a leitura de outros poemas fora da modalidade infantojuvenil. Notamos que, com essa estratégia metodológica da roda de conversa, das fotografias e da linguagem poética, os alunos participaram ativamente tanto da leitura como das discussões. Acreditamos que as atividades das rodas de leitura vieram ao encontro do método recepional, teorizado por Jauss (*passim*, 1994), sobre o qual o leitor é o elemento fundamental no processo da leitura, porque a interpretação que este dará ao texto lido estará vinculada à sua experiência de vida e à sua experiência como leitor.

Notamos também que as diferentes reações diante da leitura do mesmo texto foram determinadas pelo “horizonte de expectativas” de cada discente, pois, cada um aciona seu conhecimento prévio e, portanto, suas expectativas acerca do texto serão diferentes, podem tanto serem reafirmadas, como rompidas (JAUSS, 1994, p. 31). Além disso, o método da pesquisa-ação

envolveu os alunos à busca de soluções aos desafios que lhes foram postos, tanto nas pesquisas, nas escolhas fotográficas, quanto nas criações literárias que fizeram. As aulas com as rodas de leituras, em que os alunos puderam se expressar livremente, fizeram com que se sentissem valorizados ao serem ouvidos.

Durante a aplicação do projeto, os discentes foram capazes de cantar, ler coletivamente, argumentar, interpretar, produzir textos poéticos verbais e não verbais, trabalhar em duplas ou grupos, declamar, fotografar, filmar, editar imagens e vídeos, sendo por excelência semióticos com diria Santaella (1983, p.07), pois “A Semiótica é a ciência geral de todas as linguagens”. O processo interacional e todas as atividades que proporcionaram tais ações serviram para o desenvolvimento gradual do gosto pela poesia - gosto por ler e interpretar; gosto por produzir o seu próprio texto poético. Aprenderam muito, sem que percebessem, sem sentirem o peso das obrigações escolares, porque estavam motivados.

Os elementos facilitadores desse processo, tais como, a temática urbana, o uso dos aparelhos celulares e do recurso fotográfico contribuíram, decisivamente, para o sucesso desse trabalho. Todos esses elementos serviram de motivação por serem do interesse dos estudantes, e por isso, motivacionais, uma vez que desfrutaram de aulas que fugiram da tradicional aula expositiva, em que são sujeitos passivos, receptores de conteúdo. De acordo com Hélder Pinheiro, a primeira condição indispensável para que o trabalho com a poesia seja promissor “[...] é que o professor seja realmente um leitor”. E a segunda condição “[...] é que haja sempre uma pesquisa sobre os interesses dos alunos” (PINHEIRO, 1995, p. 22). Ou seja, fazer um diagnóstico certo quanto ao interesse dos alunos pode ajudar no processo ensino-aprendizagem se o professor souber usar tais interesses a seu favor, o que requer um planejamento. Pudemos concluir que o sucesso de uma atividade escolar é mais bem sucedido quanto maior é a motivação dos alunos.

As produções dos alunos atenderam às expectativas iniciais e, em alguns casos, houve superação, dada à motivação com que realizaram as atividades propostas e as produções textuais, apesar

de suas limitações com a língua escrita. Percebemos que a maioria dos alunos compreendeu as características da linguagem poética e a empregou em seus textos. A familiarização com esse tipo de linguagem acontece aos poucos e se aprofunda quanto maior for a exposição discente aos textos literários. Acreditamos que todas as atividades de leitura verbal e não verbal - tais como, as leituras poéticas, as fotografias de Sebastião Salgado e as interpretações que fizeram das imagens capturadas da cidade - forneceram incentivo não somente às suas produções literárias, mas a uma formação cidadã.

Diante disso, esperamos que essa proposta pedagógica possa servir de motivação para professores que desejam ampliar o gosto pela leitura literária de seus alunos. E que, apesar das limitações que o sistema escolar, por vezes impõe, possamos caminhar na direção de melhorar nossas práticas de ensino.

## Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Sentimento do mundo*. São Paulo: Companhia das letras, 2012.
- A VOZ DA POESIA. *Aquarela – Toquinho*. Vídeo MP4 (4min 46s). 02 mar 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7j7dioVII0A>>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2017.
- BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. In: \_\_\_\_\_. *Filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço*. Trad. Antônio da Costa Leal e Lídia do Vale Santos Leal. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 181-354.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BÍGIO, Mariane. *Marmelo, o Jacaré Banguelo!*. (28 jul 2014). Disponível em: <<https://marianebigio.com/2014/07/28/marmelo-o-jacare-banguelo/>>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2017.
- BRITO, João Batista de. *Imagens amadas*. São Paulo: Ateliê, 1995.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2003.
- CORALINA, Cora. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. 20 ed. São Paulo, Global, 2001.

*Tramas literárias: efeitos e sentidos*

CORDEIRO, Felipe. *A Cidade* - *Chico Science e Nação*. Vídeo MP4 (4min 46s). 25 jun 2009. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=hBJNHTyG\\_6E](https://www.youtube.com/watch?v=hBJNHTyG_6E)>

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

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014b.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania Mariza Kuchenbecker. orgs. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. Coleção Leitura e formação.

COSTA, Maria Cristina Castilho. A leitura das imagens. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania Mariza Kuchenbecker. orgs. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e formação)

ELIOT, Thomas Stearns. A função social da poesia. In: *De poesia e poetas*. Trad. e prólogo Ivan Junqueira. S. Paulo: Brasiliense, 1991, p. 25-37.

GARCIA, Edson Gabriel. *Textos – poemas*. (s.d.). Disponível em: <<http://www.escreitoredsongabriel.com.br/poemas.html>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2017.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

HUNHOFF, Elizete Dall' Comune. *Literatura e leitura - concepções sobre o ensino de literatura e a formação do leitor*. In Revista Ecos, V. 11, No. 02, 2011.

HUNHOFF, Elizete Dall' Comune. *Tempo e identidade: Estudo da poética de Florbela Espanca e Cecília Meireles*. 1ª. Ed. Cáceres, MT, 2010

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

JOSÉ, Elias. *Segredinhos de amor*. 2ª- ed. São Paulo, Moderna, 2002.

LITERATURA MATOGROSSENSE. *Dom Aquino Corrêa*. (s.d.). Disponível em: <<http://literaturamatogrossense.blogspot.com.br/2009/04/dom-aquino-correia.html>>. Acesso em: 21 de março de 2017.

MATO GROSSO. *Lei Estadual nº 10.232, de 29 de dezembro de 2014*. Diário Oficial de Mato Grosso. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-10232-2014.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2017.

MELO, Edsônia de Souza Oliveira; OLIVEIRA, Paulo Wagner Mura de; VALEZI, Sueli Correia Lemes. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

MIRANDA, Antônio. *E. M. de Melo e Castro*. (maio 2017). Disponível em: <[http://www.antoniomiranda.com.br/poesia\\_visual/e\\_m\\_de\\_melo\\_castro.html](http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_visual/e_m_de_melo_castro.html)>. Acesso em: 02 de junho de 2017.

MORAES, Vinícius de. *A arca de Noé*. São Paulo: Companhia das letrinhas, 1991.

MURRAY, Roseana. *Pêra, uva ou maçã?* São Paulo: Scipione, 2005.

PAES, José Paulo. *Palavra de poeta*. São Paulo: Ática, 2002.

PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. 12ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (2009). Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: Zilberman, Regina; Rösing, Tania Mariza Kuchenbecker. (Org.) *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, p. 61-79.

PAULO EDUARDO. *Cidadão (Zé Geraldo)*. Vídeo MP4 (3min 39s). 18 de jun de 2007 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XxipzhpjytY>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2017.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>. Acesso em: 19 de julho de 2020.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. João Pessoa: Ideia, 1995.

POEMAS DE PAULO LEMINSKI. *Amar é um elo*. (13 abril 2010). Disponível em: <[www.poesiaspoemaseversos.com.br/paulo-leminski-poemas](http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/paulo-leminski-poemas)>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2017.

ROCHA, Ruth. *O direito das crianças*. São Paulo: Cia das letrinhas, 2002.

ROJO, Roxane. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALGADO, Sebastião. *Exposição Êxodos* (de 05/04 à 10/06). Espaço Cultural Contemporâneo Venâncio – ECCO. Brasília, 2001. (Coleção pessoal).

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica?* São Paulo: Brasiliense, 1983.

## Nota

<sup>4</sup> O uso de aparelhos celulares para fins comprovadamente pedagógicos foi regulamentado pela Lei Estadual nº 10.232, publicada no Diário Oficial de Mato Grosso em 29 de dezembro de 2014. Disponível em: <<https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-10232-2014.pdf>>





# LEITURA SUBJETIVA: UMA PROPOSTA DE SENSIBILIZAÇÃO PARA A LEITURA

ROZELY DE FÁTIMA PARMEJANE MOURA<sup>1</sup>  
OLGA MARIA CASTRILLON MENDES<sup>2</sup>

## Introdução

O presente texto é resultante da pesquisa intitulada *Leitura subjetiva de narrativas curtas: uma perspectiva para o processo de formação do leitor*, inscrita no Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS/Cáceres - MT. O estudo foi realizado com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Acadêmico Lauro Augusto de Barros, localizada no município de Santo Afonso - MT e teve como objetivo a construção de sentidos para as diferentes realidades na interação entre autor, texto e leitor. A opção por desenvolver uma proposta de estudos com foco na sensibilização para a leitura partiu da preocupação com a aparente indiferença que os estudantes vinham demonstrando em relação às práticas de leitura, principalmente, a leitura literária.

---

<sup>1</sup>Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Professora da Escola Acadêmico Lauro Augusto de Barros, no município de Santo Afonso-MT. E-mail: rozely.fatima.moura@unemat.br.

<sup>2</sup>Doutora em Letras. Docente aposentada da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professora orientadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários/PPGEL. E-mail: olgmar007@hotmail.com.

Desse modo, em busca de mudar essa realidade, adotamos como base teórica a Leitura Subjetiva (XYPAS, 2018) e a metodologia do Diário de Leituras (MACHADO, 1998). No mesmo sentido e, para sustentar as reflexões acerca da leitura e da literatura, buscamos os estudos desenvolvidos por Jouve (2002), Kleiman (2016), Soares (1998) e Solé (1998). Com respeito à Leitura Subjetiva no ensino da literatura, além de Xipas (2018), ancoramo-nos nos estudos de Rezende (2013), Rouxel (2012, 2013), Langlade (2013) e Jouve (2013).

A partir das observações iniciais da aprendizagem da turma, verificamos que um dos entraves para a plena realização da leitura literária era o fato de que a tinham como obrigação, não como prazer. Outra questão observada foi a falta de maturidade ou de sensibilidade por parte dos alunos nas questões referentes à diversidade na sala de aula, especialmente, em relação às questões étnico-raciais.

Acreditamos que a escola constitui-se como espaço para quebrar paradigmas e preconceitos. Assim, escolhemos como objeto de leitura e estudo as narrativas curtas da obra *Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar* (2016), de Neuza Baptista Pinto, uma vez que práticas como racismo, preconceito, diversidade, autoestima e autoaceitação, temáticas presentes no livro, são comuns no âmbito escolar e, do nosso ponto de vista, poderiam proporcionar discussões e reflexões capazes de abrir horizontes para um pensar mais crítico e consciente, buscando a transformação no meio escolar e, conseqüentemente, no meio social.

As ações do projeto de intervenção foram organizadas em quatro etapas. Após a apresentação do projeto à turma escolhida (1), demos início às atividades introdutórias para motivar a leitura e contextualizar o tema abordado (2). Em seguida, realizamos coletivamente, a leitura do livro escolhido. Cada uma das nove narrativas que compõem a obra foi associada à outras atividades: dinâmicas, dramatização, leitura e interpretação, rodas de conversa; oficinas; filmes e documentários (3). Por fim, analisamos as produções dos estudantes em resposta às atividades e os registros nos diários de leitura com foco na subjetividade manifestada em relação às narrativas apresentadas (4).

## **A leitura e a leitura subjetiva no contexto escolar**

A formação do aluno cidadão/leitor é um desafio de democracia e cidadania, que ultrapassa as paredes da escola, fazendo parte do mundo concreto desses sujeitos leitores. Entretanto, a escola constitui-se em uma etapa muito importante nesse processo. A partir da experiência com o ensino de leitura, compreendemos que a leitura é fundamental para o ser humano conquistar, expandir e gerar conhecimentos. O ato de ler é essencial, uma vez que funciona como ferramenta de construção do saber em sala de aula. Por meio dela o indivíduo se torna crítico e reflexivo, capaz de transformar a sociedade em que vive.

Para Jouve (2002, p. 109), a leitura é “[...] uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência”. Desse modo, a leitura concretiza-se no momento em que o leitor deixa a realidade e se lança em um universo fictício, nesse sentido, após se nutrir da ficção, logo volta ao real, com seus horizontes expandidos.

Freire (2006, p. 11) destaca que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. O que nos leva à compreensão de que a leitura não está desconectada da realidade. Cada estudante carrega consigo uma bagagem de leitura de mundo que pode e deve ser ampliada pela leitura na escola. Uma dá continuidade à outra, de forma que perceber o mundo sob um novo ponto de vista, uma nova compreensão, alarga-se com a prática da leitura.

O ensino da leitura configura-se, portanto, em um desafio – para os professores que pretendem formar alunos leitores – que perpassa pela indagação de como estimular os alunos ao gosto pela leitura. Segundo Kleiman, a maioria dos professores se queixa da falta de hábito e gosto pela leitura: “Os meus alunos não gostam de ler’ é, sem dúvida, [...] um dos primeiros comentários a serem feitos quando, ao terminar uma palestra sobre leitura, abre-se a sessão para perguntas ou esclarecimentos”. (KLEIMAN, 2016, p. 21).

Entendemos que isso acontece porque a leitura em sala de aula é considerada uma atividade enfadonha e sinuosa de decifração

de palavras, longe de ser uma atividade prazerosa que traga sentido para o leitor, instalando uma condição de fracasso em seu processo de leitura. Assim, quando se lê por imposição, o leitor apenas exerce uma atividade mecânica que pouco tem a ver com o significado e o sentido. Logo, quando a leitura é desmotivada, não se converte em aprendizagem e, assim, a leitura que foi feita acaba sendo esquecida.

Para Soares (1988, p. 26), “o texto não preexiste à leitura, e leitura não é aceitação passiva, mas é construção ativa; é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui”. A autora concebe a leitura como interação verbal entre o leitor e autor: “Leitura não é um ato solitário e isolado dos problemas sociais; é interação verbal entre indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros”. (SOARES, 1988, p. 18). Como podemos notar, a leitura é compreendida como um processo de interação entre o leitor e o autor, cada qual com sua visão de mundo, seu lugar social e suas relações com o mundo.

Nessa perspectiva, Solé (1998, p. 23) afirma que

[...] a leitura é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias.

Aprendemos que Solé também configura a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto, sujeito este que se apoia, simultaneamente, na informação motivada por ele, bem como nos conhecimentos prévios que esse sujeito-leitor traz consigo, em um movimento que o autorize a encontrar confirmações ou refutar as previsões e inferências, tornando possível sua compreensão. Logo, vemos como necessário que nós, professores, em virtude de concepções equivocadas sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura, repensem essa prática em sala de aula, buscando um exercício prazeroso e não tortuoso de um ensino mecânico e passivo. Dessa forma, será possível promover um ensino inclusivo desses

cidadãos, respeitando a singularidade de cada um nas variadas atividades sociais que envolvem a leitura em seu empreendimento de vida, ou seja, leitores capazes de decodificar qualquer texto, mas com autonomia para interpretar e compreender o que leem.

A concepção de Leitura Subjetiva está intrinsecamente ligada aos debates contemporâneos na esfera do ensino de literatura. Desde o colóquio “Sujeitos Leitores e Ensino de Literatura”, ocorrido na França, em 2004, na cidade de Rennes, foi estabelecido o início de uma discussão a respeito da problematização do ensino contemporâneo de literatura, com realce ao papel do leitor na produção do sentido textual, na perspectiva da recepção, assim como as inquietações entre a objetividade do texto frente a sua apropriação pelos sujeitos leitores, por meio de suas subjetividades e singularidades. Annie Rouxel, Gérard Langlade, Vicent Jouve, entre outros, dão vida a essas argumentações, com contribuições que culminaram em artigos organizados no livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (2013), traduzido no Brasil por Neide Luzia de Rezende, autora que, juntamente com Rosiane Xypas, problematiza tais questões no Brasil. Para Langlade (2013), a Leitura Subjetiva se compara a “ecos íntimos”, todavia, segundo o autor, por mais presentes e ativos que sejam na experiência da leitura literária, erroneamente, são considerados, por muitos, elementos que embaraçam a recepção de uma obra:

[...] os distúrbios, as emoções, os devaneios, as associações de ideias ou mesmo vinculações espontâneas, que têm suas raízes na personalidade profunda, na história pessoal, nas recordações literárias ou lembranças de momentos vívidos do indivíduo que lê, são considerados elementos parasitas que falseiam, embaçam e emaranham a recepção de uma obra a ponto de lançá-la para fora do campo da literatura. (LANGLADE, 2013, p. 25).

De fato, concordamos com Langlade que esses pequenos detalhes que surgem no momento do contato do leitor com a obra literária e que muitas vezes são desconsiderados: “[...] um odor, uma cor, uma imagem, um ruído, uma emoção etc.” (LANGLADE, 2013, p. 25) seriam marcas de subjetividade do sujeito leitor (XYPAS, 2018), as quais são pontuadas como manifestações provocadas pela leitura que

podem desencadear esses “ecos íntimos”, atrelados às emoções e vibrações que o sujeito leitor, muitas vezes, não consegue nomear.

Não podemos negar, e nem mesmo desconsiderar, a irrupção desses ecos íntimos na leitura de obras literárias em sala de aula. Além disso, com base nas ideias de Langlade e Xypas, passamos a questionar se não seriam essas marcas de subjetividade, indicativas de uma apropriação e uma continuação do texto pelo leitor, configuradas em suas experiências singulares como sujeitos leitores empíricos que são. Tais possibilidades levam-nos a interpelar a leitura literária, nos moldes como a estamos definindo e praticando em sala de aula, e qual o resultado que estamos colhendo com essas práticas. Langlade (2013, p. 26) ainda ressalta que esses “detalhes minúsculos”, que tanto incomodam, são, na verdade, o momento em que: “[...] o universo do texto da ficção, a banal realidade do mundo e o velado espelho dos fantasmas se confundem”.

Partilhando da mesma perspectiva, Xypas (2018, p. 38) vai mais além: “O espaço de explicitação dos ecos íntimos do leitor é o texto criado por ele e no qual poderá demonstrar suas marcas de subjetividade”. Assentimos, com Langlade e Xypas, que essa congruência entre o universo real e o universo de ficção descortinam os ecos íntimos desse leitor, uma vez que o encontro desses dois universos pode abrir os sentidos desse leitor empírico, colocando em choque distintas realidades.

Jouve também traz contribuições para a promoção do ensino no enfoque da Leitura Subjetiva. Segundo o autor, a implicação pessoal do leitor no texto, para muitos, é sinônimo de negatividade. Todavia, propõe colocá-la no coração dos cursos de literatura, uma vez que “[...] cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si” (JOUVE, 2013, p. 53), ou seja, a averiguação do sujeito por ele mesmo, o conhecimento de mundo somado ao conhecimento desse leitor.

O autor afirma que, no ato da leitura, o plano afetivo e o plano intelectual são impactados pela subjetividade do leitor; e que a subjetividade é implicada no processo de leitura por dois vieses: a

subjetividade necessária e a acidental. A subjetividade necessária seria aquela em que a implicação do leitor é requerida pelo texto, ou seja, o sujeito atua nos espaços deixados pelo autor.

Lacunas preenchidas pelas representações subjetivas do leitor, suas imagens mentais construídas a partir do texto, em função dos espaços vagos da obra. De acordo com Jouve (Op. Cit., p. 54), seria o modo pelo qual um leitor imagina “[...] cenário e personagens a partir de indicações, em geral um tanto vagas do texto, remete a situações e acontecimentos que vivenciou e cuja lembrança retorna espontaneamente durante a leitura”. Já sobre a subjetividade acidental, o autor exprime que,

[...] se o leitor é, em certos momentos, conduzido pelo texto a se envolver pessoalmente na ficção, acontece-lhe igualmente de colocar a subjetividade no lugar onde ela não estava prevista no texto. Às configurações necessárias subjetivas se acrescentam configurações acidentalmente subjetivas. (JOUVE, idem, p. 57).

Acompanhando a argumentação do autor, entendemos que a subjetividade acidental é, geralmente, vivida subjetivamente pelos leitores, aventurando inferências que não se apoiam no texto, o que pode provocar “erros de leitura”. Contudo, para Jouve, é nesse ultrapassar e se afastar do texto, que o leitor promove sua identidade, mostra mais de si e, também, retorna a si.

Ante ao exposto, inferimos que as práticas de ensino de literatura, ancoradas na Leitura Subjetiva, bem como nas emoções emanadas durante a sua prática, constituem-se em peças ativas para a construção dos sentidos do texto literário, convergindo em estados singulares de práticas textuais genuínas, efetivadas por sujeitos leitores. Constitui, também, o assentimento dos leitores à obra, isto é, o retorno a si e a formação de sua identidade.

## **O acolhimento da subjetividade dos leitores do 9º ano da ALAB**

Em busca de proporcionar aos alunos metodologias, textos e atividades que explicitassem as marcas de subjetividade desses

leitores, adotamos a metodologia do Diário de Leituras. Instrumento que, segundo Machado (1998), possibilita ao estudante fazer uma historicização de si mesmo, por meio do registro das reflexões desencadeadas por suas leituras. Nas palavras da autora, “[...] o diário de leituras é um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de “conversar” com o autor do texto, de forma reflexiva”. (MACHADO, 2005, p. 64).

Para Rouxel (2012, p. 276), “[...] os diários de leitura mantidos pelos alunos permitem observar a existência de uma relação pessoal com a obra lida e de traços do processo de elaboração identitária. O jovem leitor exprime suas reações diante do texto e se interroga sobre aquilo que sente”. Do mesmo modo, Xypas destaca que

No diário de leituras, [...] podemos observar os deslizos e as mudanças existentes como evolução da construção dos sentidos do texto para o sujeito leitor. O diário ainda exerce uma função de regulação das intervenções didáticas feitas pelo mediador. Enfim, o diário de leitura é um porta joias das manifestações de leitura subjetivas, objetivadas pelo ato de descrever as singularidades, fruto dos ecos íntimos do sujeito leitor. (XYPAS, 2018, p. 39).

Ancorados na abordagem de Xypas, objetivamos, com o instrumento Diário de Leituras, por um lado, gerar circunstâncias para os sujeitos leitores se exprimirem subjetivamente sobre as leituras literárias das narrativas da obra *Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar*, compartilhadas pela turma; por outro, adquirir marcas da recepção dos educandos no tocante à compreensão e fruição da obra, de modo que pudéssemos ajustar a abordagem do texto em sala de aula às carências dos leitores, bem como criar artifícios para ampliar a aceitação ao texto e à experiência de leitura.

## **Implicações dos sujeitos leitores**

Diante das experiências vividas com os estudantes, em especial com o 9º ano, observamos que muitos alunos sofrem discriminação em função do preconceito étnico-racial nas



dependências da nossa escola. Por essa razão, para desenvolvimento da proposta interventiva, escolhemos o livro, *Cabelo Ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar*, de Neuza Baptista Pinto<sup>3</sup>. A referida obra foi lançada em 2007. É composta por 09 narrativas curtas que nos apresentam as histórias de três meninas negras e pobres. Bia, Tatá e Ritinha são amigas que, a partir de uma situação de discriminação, iniciam um percurso de autoconhecimento e autoaceitação dos seus traços de negritude, mais especialmente no que se refere ao cabelo crespo. Com temas como negritude, diversidade, autoaceitação, autoestima, amizade e racismo, o livro integra o projeto Pixaim: Nem bom, nem ruim – apenas diferente, cujo objetivo é o de promover a valorização da autoestima de quem tem cabelo crespo.

Por se tratar de uma proposta de leitura que põe em destaque questões pessoais, crenças, preconceitos etc., conduzimos as atividades de leitura de forma a estimular a implicação pessoal do leitor na construção de sentidos. Os registros dos processos subjetivos dos alunos durante as leituras foram feitos em Diários de Leituras, conforme veremos a seguir, e analisados segundo a categorização de marcadores subjetivos criados por Xypas (2018), inspirada nas teorias apresentadas por Langlade (2013). Ressaltamos que o tratamento dispensado ao material coletado preserva a autenticidade das expressões dos alunos. Ou seja, não efetuamos correções nos registros dos fragmentos retirados dos diários de leituras dos estudantes.

No quadro a seguir, apresentamos os registros dos alunos em seus Diários de Leituras, que revelam “evocações de outras leituras literárias/ da vida/ do mundo” (XYPAS, 2018). Selecionamos os escritos feitos nas narrativas “O cabelo das meninas”, com o encaminhamento de que os estudantes registrassem em seus diários de leitura, uma reflexão sobre as evocações de outras leituras, de vida e do mundo que essa narrativa lhes despertou; na narrativa “As bonecas de Ritinha”, pedimos que registrassem a respeito da presença e representatividade, em seus lares e no comércio, de bonecas negras; e, com relação à narrativa “A negrinha na TV”, os

*Tramas literárias: efeitos e sentidos*

registros representam as evocações acerca da representação da pessoa negra na TV.

Leitor	Narrativa	Registro
Leitor A	“O cabelo das meninas” (p. 11-12)	Quando lemos que Bia carrega um creminho na bolsa e passa na hora do recreio, olhei na minha mochila e percebi que faço a mesma coisa.
	“As bonecas de Ritinha” (p. 24-25)	Agora me lembro só tive bonecas brancas do cabelo liso, muitas loiras e outras dos cabelos pretos, nenhuma se parecia comigo.
	“A negrinha na TV” (p. 26-27)	Verdade não tem muitas pessoas de cabelo crespo e negras na TV, nas novelas principalmente, são poucas.
Leitor B	“O cabelo das meninas” (p. 11-12)	Meu cabelo tá sempre amarrado como o da bia, nunca solto, já faz tempo.
	“As bonecas de Ritinha” (p. 24-25)	Agora parei para pensar minhas bonecas eram como as da Ritinha, nunca tinha pensado nisso.
	“A negrinha na TV” (p. 26-27)	É muito raro ver pessoas negras e de cabelos crespos na TV, principalmente nos comerciais, agora penso que estou entendendo o que vem acontecendo.
Leitor C	“O cabelo das meninas” (p. 11-12)	Fiquei pensando que na escola tem um monte de meninas que usam trancinhas ou um coque, nunca estão diferentes.
	“As bonecas de Ritinha” (p. 24-25)	Lembro que minha irmã tinha uma boneca negra, mas a maioria eram brancas de cabelos lisos.
	“A negrinha na TV” (p. 26-27)	Não tem muitas pessoas negras na TV, poderia mudar isso.
Leitor D	“O cabelo das meninas” (p. 11-12)	Minha melhor amiga não gosta de soltar os cabelos, só solta quando lava eles em casa, disse que em casa ninguém vai falar nada, nem debochar dela.
	“As bonecas de Ritinha” (p. 24-25)	<i>Não houve registro.</i>
	“A negrinha na TV” (p. 26-27)	Acho que a TV está discriminando as pessoas com essa atitude.
Leitor E	“O cabelo das meninas” (p. 11-12)	Gosto de usar touca ou boné, nunca saio na rua com o meu cabelo a mostra, não sei porque, mas acho que não gosto dele.
	“As bonecas de Ritinha” (p. 24-25)	E verdade não existem muitas bonecas negras por aí, é coisa pra pensar.
	“A negrinha na TV” (p. 26-27)	Verdade fiz como a Bia e comecei prestar atenção e realmente na TV não tem muitas pessoas negras, muito triste essa discriminação.
Leitor F	“O cabelo das meninas” (p. 11-12)	Percebi que também não ligo muito em me arrumar, não gosto que fiquem olhando para mim, acho que não sou bonita.
	“As bonecas de Ritinha” (p. 24-25)	Acho que minha história se parece com a da Ritinha, nunca tive uma boneca negra, uma que se parece comigo.
	“A negrinha na TV” (p. 26-27)	<i>Não houve registro.</i>
Leitor G	“O cabelo das meninas” (p. 11-12)	Essa história me fez pensar em um monte de coisas que já vi na sala de aula, acho que por isso muita gente não solta o cabelo.  <i>Não houve registro.</i>

	<p>“As bonecas de Ritinha” (p. 24-25)</p> <p>“A negrinha na TV” (p. 26-27)</p>	<p>Estou pensando, não é justo o que a TV faz com os negros e com as pessoas de cabelos crespos.</p>
Leitor H	<p>“O cabelo das meninas” (p. 11-12)</p> <p>“As bonecas de Ritinha” (p. 24-25)</p> <p>“A negrinha na TV” (p. 26-27)</p>	<p>A história do cabelo das meninas é interessante, me fez lembrar de muitas histórias tristes.</p> <p>É a mais pura verdade nas lojas de brinquedos quase não vemos bonecas negras, fico triste com isso.</p> <p><i>Não houve registro.</i></p>
Leitor I	<p>“O cabelo das meninas” (p. 11-12)</p> <p>“As bonecas de Ritinha” (p. 24-25)</p> <p>“A negrinha na TV” (p. 26-27)</p>	<p>Lembrei de várias meninas que vejo no banheiro na hora do recreio passando creme no cabelo, agora entendi.</p> <p><i>Não houve registro.</i></p> <p>Bem isso, as pessoas negras são minoria na TV, acho que é preconceito.</p>
Leitor J	<p>“O cabelo das meninas” (p. 11-12)</p> <p>“As bonecas de Ritinha” (p. 24-25)</p> <p>“A negrinha na TV” (p. 26-27)</p>	<p>Estou pensando em como as meninas se sentem com seus cabelos, acho que não são felizes, tem muita gente que tira sarro de quem não tem o cabelo liso. Fiquei triste quando pensei nisso.</p> <p>Entendo agora porque muitas meninas não tem bonecas negras, acho que não acham elas bonitas.</p> <p><i>Não houve registro.</i></p>

Quadro 1 – Evocação de outras leituras literárias /da vida/ do mundo.

Dentre as três narrativas selecionadas para verificar as lembranças suscitadas pela leitura, percebemos que o texto “O cabelo das meninas” trouxe várias recordações pessoais ou de pessoas mais próximas que passaram por suas vidas e as implicações de tais lembranças.

A segunda narrativa escolhida, “As bonecas de Ritinha”, provocou profunda reflexão dos educandos em relação a sua representação de mundo na infância. Boa parte das estudantes relatou que não tinha, ou não via em suas casas, bonecas negras. Logo, vemos que, tal como a situação apresentada pela personagem Ritinha, a maioria mostrou-se como tivesse, naquele instante da leitura, vivido situações vividas e se reconheceram mediante as circunstâncias.

A terceira narrativa selecionada para análise dessas evocações foi “A negrinha na TV”. Nos relatos, todos concordaram, com base em suas visões de mundo e histórias de vida, que a representação negra na TV é muito pequena, mas demonstram, também, que, até então, mesmo verificando tal situação, não se posicionavam sobre o assunto.

Os registros indicam que, ao se darem conta de tal atitude, verificaram o quão grave é esse problema para a representação do negro na sociedade e que o seu silenciamento indireto contribui para a manutenção do preconceito e dessa segregação. Essas diversas leituras, memoradas e motivadas pela leitura literária, são evidências do que Langlade (2013) denomina de “experiências singulares”, ou seja, o texto sendo preenchido pelo mundo interior de cada leitor.

No segundo quadro, apresentamos os registros dos alunos em seus diários de leituras, que revelam “a identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelas personagens nas narrativas” (XYPAS, 2018). Selecionamos os escritos feitos para as narrativas: “Como nasceu a amizade das meninas”, cujo direcionamento foi o de que os estudantes apontassem em situações vividas por eles, direta ou indiretamente, a identificação com as personagens; e a narrativa “Tatá e o cabelo crespo”, para a qual os sujeitos leitores deveriam registrar o que significava a expressão que aparece na narrativa “não se falava de nada que doesse dentro da gente” e, em seguida, que relatassem um episódio de sua vida que lhe causa ou causou dor.

Leitor	Narrativa	Registro
Leitor A	<p>“Como nasceu a amizade das meninas” (p. 13-17)</p> <p>“Tatá e o cabelo crespo” (p. 28-31)</p>	<p>Me lembrou de uma história que me marcou muito, eu sai com o cabelo solto, coisa rara, pois não deixava ninguém vê solto, pelo simples fato de ter medo do julgamento, medo do que poderiam dizer, enfim eu estava me achando linda, descobrindo minha real beleza, quando puxaram meu tapete dizendo que estava horrível, que estava armado, por isso deveria prender, apenas concordei e prendi. Não gosto muito de lembrar disso, porque me marcou muito.</p> <p>A dor de Tatá me fez lembrar da dor que senti e escondi.</p>
Leitor B	<p>“Como nasceu a amizade das meninas” (p. 13-17)</p> <p>“Tatá e o cabelo crespo” (p. 28-31)</p>	<p>Me fez lembrar de quando era menor, sempre amei cabelo grande, e como o meu é cacheado, nunca foi muito cumprido, por esse motivo eu amava pôr panos na cabeça para ter “cabelos longos”.</p> <p>Muita coisa já me causou dor, mas prefiro não falar muito sobre isso.</p>
Leitor C	<p>“Como nasceu a amizade das meninas” (p. 13-17)</p> <p>“Tatá e o cabelo crespo” (p. 28-31)</p>	<p>(...) lembrança que tive era que um dia estava cortando o cabelo na frente de casa e uns meninos da minha sala passaram na frente e falaram que meu cabelo era ruim que ia quebrar a maquininha, fiquei com trauma até hoje de cortar o cabelo do lado de fora. Quando estou no cabeleireiro eu espero as pessoas saírem para eu cortar o meu cabelo.</p> <p>Essa história que contei me causou muita dor, mas hoje consigo falar sobre isso.</p>

Leitor D	"Como nasceu a amizade das meninas" (p. 13-17) "Tatá e o cabelo crespo" (p. 28-31)	Me chamavam de perdigão (gorda), muitos estão aqui agora. Tem coisas na vida que não falamos, preferimos esquecer, mas não adianta sempre lembramos.
Leitor E	"Como nasceu a amizade das meninas" (p. 13-17) "Tatá e o cabelo crespo" (p. 28-31)	(...) a lembrança que eu tenho é que já sofri muito na escola por ser negro, gordinho e ter o cabelo crespo, mas hoje não ligo muito para essas brincadeiras sem noção, prefiro ficar na minha. Não houve registro.
Leitor F	"Como nasceu a amizade das meninas" (p. 13-17) "Tatá e o cabelo crespo" (p. 28-31)	Acho que não só eu, mas diversas pessoas já se sentiram super mal por causa de um comentáriozinho de mau gosto. Tanto pela cor da pele, quanto por corpo ou cabelo. E assim buscamos nos espelhar ou procurar algo/alguém para nos sentirmos melhor. Acho que já sofri e já fiz alguém sofrer quero ser diferente.
Leitor G	"Como nasceu a amizade das meninas" (p. 13-17) "Tatá e o cabelo crespo" (p. 28-31)	(...) vivenciei em um passeio, onde uma das componentes do grupo discriminou o colega pela cor da sua pele. Acho que deveria ter feito alguma coisa.
Leitor H	"Como nasceu a amizade das meninas" (p. 13-17) "Tatá e o cabelo crespo" (p. 28-31)	Quando a história foi sendo contada me vi naquela situação, até porque não sofremos preconceito apenas se formos negros. Muita coisa pode causar dor, eu acho
Leitor I	"Como nasceu a amizade das meninas" (p. 13-17) "Tatá e o cabelo crespo" (p. 28-31)	Pode sentir um sentimento de pena pelas meninas que sofrem tanto preconceito por causa do cabelo e criam pensamentos ruins na cabeça sobre o próprio cabelo, querendo assim alisar-los e destruir sua própria cultura. Não houve registro.
Leitor J	"Como nasceu a amizade das meninas" (p. 13-17) "Tatá e o cabelo crespo" (p. 28-31)	Lembro de uma vez que uma menina com o cabelo crespo foi pra escola com o cabelo solto e as pessoas olhavam e ficavam falando pra ela prender, que tava volumoso e tal, aí ela foi lá e prendeu. Já vi muita gente passar por isso e não imaginava a dor que sentiam.

Quadro 2 – Identificação do sujeito leitor com situações vividas pelas personagens nas narrativas.

No quadro 2, analisamos a identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelas personagens das narrativas, bem como a importância do reconhecimento provocado para a construção de si. Para essa análise, escolhemos os registros da narrativa "Como nasceu a amizade das meninas", pois essa amizade nasceu justamente por causa do cabelo crespo. Tatá, em seu primeiro dia de aula na nova escola, sofreu bullying por parte de um colega, o que lhe provocou muita dor e, conseqüentemente, várias lembranças ruins de outros momentos que havia passado por situações semelhantes. No final da aula, as outras duas personagens, Bia e Ritinha, aproximaram-se de Tatá para dar uma força, porque se identificaram

com a nova colega de sala, visto que as três são negras, têm os cabelos crespos e viveram situações parecidas ao longo de suas vidas.

Isto posto, encontramos nos relatos dos educandos registros de lembranças desencadeadas pela identificação desses sujeitos leitores com as personagens. Rememorações de eventos que ocorreram com eles mesmos, outros que somente presenciaram ou, ainda, que participaram direta ou indiretamente. Situações que causaram constrangimentos, dor, amargura, traumas, vergonha. Foi um momento em que expressaram o que estava guardado no seu subconsciente, que não costumam ser registradas, em muitas das vezes são até desconsideradas em sala de aula por nós professores. Para isso nos inspiramos em Jouve (2013), o qual nos faz pensar na capacidade de nos identificarmos com outras pessoas, colocarmos-nos em seu lugar, para, então, compreendê-las.

A segunda narrativa escolhida para analisar a identificação do sujeito leitor com as situações vividas pelas personagens foi “Tatá e o cabelo crespo”, pois relata que na casa de Tatá “não se falava de nada que doesse dentro da gente”. Diante disso, constatamos que a maioria dos alunos preferia não falar sobre acontecimentos, lembranças que lhes haviam causado dor e desconforto. Alguns, por terem passado por essas situações constrangedoras, optaram por esquecer, apagar acontecimentos difíceis, outros perceberam que vivenciaram indiretamente tais situações e não fizeram nada para ajudar, o que causou um certo constrangimento. Mas o mais interessante foi o momento em que alguns relataram que praticaram tais atitudes com outras pessoas – até mesmo com os colegas de sala – e se mostraram arrependidos diante da situação, uma vez que partilhavam daqueles momentos se silenciando, achando graça ou reproduzindo muitos contextos. Foi um momento de reflexão e de mudança para quem sofreu, quem presenciou e quem participou de situações delicadas como as relatadas.

No último quadro, apresentamos os registros dos alunos no diário de leituras que revelam “resposta a si”. Elegemos os escritos feitos para a narrativa: “Nem bom, nem ruim. Só diferente”, em

que os estudantes responderam à indagação sobre qual foi a resposta a si, ou seja, qual foi a sua construção, enquanto sujeito leitor e ser social, diante da narrativa lida/ou narrativas lidas.

Leitor	Narrativa	Registro
Leitor A	"Nem bom nem ruim só diferente". (p. 36)	Sabe meninas vos digo algo, jamais deixem dizer que não podes fazer algo que goste, não tenhas vergonha da tua "juba leãozinho", você é linda, seu cabelo é lindo e se lhe disserem que não, apenas dê teu melhor sorriso e saia, não escute!!! Seja livre não tenha medo de olhares, nem do que podem dizer sobre tu, afinal o leão é o rei da floresta. Não é mesmo?
Leitor B	"Nem bom, nem ruim. Só diferente". (p. 36)	(...) aprendi e percebi que não devemos ficar calados, temos que tomar uma atitude diante da situação. Ao ouvir um comentário maldoso, preconceituoso com o colega devemos ajudá-lo, dar algum conselho e não ficar julgando ou rindo como as vezes fazemos por achar "normal", mas não é... E se for com a gente também não ficar calado.
Leitor C	"Nem bom, nem ruim. Só diferente" (p. 36)	<i>Não houve registro.</i>
Leitor D	"Nem bom, nem ruim. Só diferente". (p. 36)	(...) em relação ao que eu via e não podia ajudar... eu percebi agora que eu estava cometendo algo ruim e hoje em dia eu posso fazer a diferença.
Leitor E	"Nem bom, nem ruim. Só diferente". (p. 36)	Despertou os meus pensamentos e a preocupação com as pessoas. E esse problema pode marcar tanto quanto os meus problemas pessoais marcaram em mim.
Leitor G	"Nem bom, nem ruim. Só diferente". (p. 36)	Antes do projeto feito em sala o assunto sobre preconceito e discriminação para mim talvez não fosse algo de grande importância, sendo talvez somente mais um assunto que ninguém estaria dando mais atenção. ...fui começando a entender direitinho sobre esse assunto me aprofundando e descobrindo muitas coisas
Leitor H	"Nem bom, nem ruim. Só diferente". (p. 36)	(...) fui começando a entender que de todas as formas, eu sendo gorda ou magra, tendo cabelos cacheados ou lisos, sendo loira ou morena, eu posso sofrer algum tipo de preconceito. Mas "tudo bem", hoje eu entendo que eu posso sim me defender, argumentar e jamais abaixar minha cabeça para esse tipo de atitude.
Leitor I	"Nem bom, nem ruim. Só diferente". (p. 36)	Penso que poderia ter prestado mais atenção nos meus amigos e feito algo a mais para ajudar, mas tudo bem, hoje penso diferente e vou agir diferente.
Leitor J	"Nem bom, nem ruim. Só diferente". (p. 36)	<i>Não houve registro.</i>

Quadro 3 – Resposta a si.

Segundo Xypas (2018, p. 81), "É importante ressaltar o ponto central que releva da construção de si enquanto ser social", ou seja, a autora refere-se à construção do sujeito leitor na qualidade de ser social por intermédio da obra lida. Diante disso, escolhemos o texto

que mais nos chamou atenção para essa representação do sujeito leitor: “Nem bom, nem ruim. Só diferente”, pois são esses registros que nos indicam que os sujeitos leitores conseguem obter uma resposta a si para questões que vivenciaram, presenciaram e, muitas vezes, aceitaram e se calaram.

Cumprindo com esse parâmetro de retorno a si, o leitor A, na interação com a narrativa, deixa transparecer sua maneira de se deslocar da posição de leitor para o lugar das personagens e dos colegas de sala de aula que relataram situações parecidas à da história lida. Ele sinaliza a forma crítica com que se posiciona diante da realidade representada, uma vez que sugere uma tomada de atitude perante a situação, demonstrando maturidade e autonomia no agir e no pensar e apropriação dos saberes advindos das leituras literárias e de mundo para a transformação de sua vida e do meio em que vive.

Ao passo que o leitor B revela a maneira que ocorre a representação de si mediante a discriminação sofrida pelas personagens. Também somos conduzidos aos ecos de alteridade do leitor, que confronta suas atitudes perante as situações vivenciadas por seus colegas e assume que, às vezes, ficou rindo por achar normal, em vez de aconselhar e ajudar a combater a discriminação. Dessa forma, evidencia ter apreendido sobre a necessidade de termos mais empatia pelo outro no momento em que demonstra seu critério anterior de valor sendo transformado durante o processo de apropriação da obra.

Na mesma perspectiva, o leitor D entendeu que cometeu erros, por achar que não fez nada em algumas situações, mas que quer se redimir, ou seja, fazer a diferença. O sujeito leitor compreende, agora, que devemos nos preocupar com as pessoas e tentar compreender o outro, diante disso, observamos que houve uma mudança de comportamento em relação a atitudes que foram repensadas.

Já o leitor F salienta que ninguém é igual ao outro e compreende que, só no momento em que aceitamos o diferente, tornamo-nos pessoas melhores. Assim, ele acentua que valoriza a história e as



particularidades de cada um e manifesta o processo de formação de identidade e de valores pelo qual passou.

Enquanto o leitor G faz uma reflexão sobre o que entendia do assunto discriminação e confia que a problemática despertava nele pouca atenção, mas agora indica que está entendendo e descobrindo mais sobre esse assunto. Esse processo de autoavaliação e transformação de seu conceito de valor para o tema o inscreve no retorno a si.

Conforme os registros do leitor H, compreendemos seu retorno a si e a formação de sua identidade, uma vez que ele salienta que o preconceito pode aparecer de diferentes maneiras para diferentes pessoas e que devemos nos defender, argumentar e não baixar a cabeça frente a atitudes discriminatórias.

Por fim, o leitor I, tal como o leitor D, considera que poderia ter prestado mais atenção nos seus amigos e feito algo a mais para ajudá-los em outros momentos e se compromete a agir de maneira diferente hoje, o que nos faz entender que houve também um redirecionamento de valores por parte desse leitor.

Portanto, a leitura como resposta a si foi efetuada nos momentos em que os educandos encontraram respostas para questões que enfrentaram ou vivenciaram no decurso de suas vidas. Explicações para dilemas silenciados, petrificados e enraizados, ou seja, um retorno a si, uma resposta a si. Compreendemos que conseguiram tomar consciência, mediante relatos acima, de que devem rever suas atitudes perante os colegas e, conseqüentemente, em sociedade. Diante disso, concordamos com Neusa Baptista Pinto (2016) – (autora das narrativas apresentadas) – que se desconstruirmos a ideia do diferente como feio ou inadequado e pensarmos diferente sobre o diferente, esses rótulos serão desfeitos.

## **Considerações finais**

Os resultados obtidos pelas análises dos registros nos Diários de Leituras foram pautados, principalmente, na comparação entre a condição inicial e a condição final dos estudantes, as quais

revelaram, gradualmente, como os alunos reagiram, subjetivamente, às propostas de leituras e que a escrita diarista forneceu subsídios para o reconhecimento do aluno como sujeito-leitor, auxiliando-o nesse processo de formação leitora.

O caminho teórico-metodológico escolhido possibilitou vir à tona a subjetividade do aluno, ligada às suas emoções, experiências de vida, descobertas sobre si e sobre o outro. Ações que despertaram uma maior reflexão sobre a leitura e sobre si mesmo, tudo isso combinado às suas histórias de vida que, sabemos, são plurais e diversas. Daí o mediador necessitar de instrumentos que dialoguem com os objetivos que pretende alcançar, tanto da teoria do texto literário quanto das estratégias de atuação, frente ao novo mundo.

Ressaltamos que tivemos que enfrentar alguns obstáculos, tal como a desconfiança inicial dos educandos, evidenciadas pelo silêncio, pelo medo de se abrir, de falar de si, sobretudo, em relação aos preconceitos a que se viram submetidos – somados ao receio da exposição pública. Apesar disso, à medida que avançávamos, foram se soltando, mesmo que aos poucos, tanto nas discussões orais em sala de aula como, também, na escrita dos Diários de Leituras.

Tivemos, ainda, que aprender a lidar com situações que provocaram constrangimentos entre os educandos, visto que o município é pequeno e todos se conhecem. Nesse sentido, foi necessária uma atenção especial e individualizada em que nos transformamos num misto daquele que ensina/conduz o processo e o conselheiro/ suporte emocional. Outro ponto importante, com o qual tivemos que nos defrontar, foi como tratar dos relatos mais íntimos, ou seja, dos ecos que ressoaram em seus registros e que foram silenciados na fala. Isso exigiu de nós muita sensibilidade na forma de abordar essas situações na análise dos registros, mas o suporte das leituras e o apoio por parte da coordenação da escola foram fundamentais para o êxito das atividades.

Compreendemos que, por meio das estratégias teórico-metodológicas, como as que experienciamos no percurso de intervenção na escola, alcançamos o que ansiávamos, ou seja, a sensibilização para a leitura, a reflexão sobre o lido e a motivação

para a manifestação oral e escrita sobre a leitura, com a maioria do grupo selecionado. Mesmo não sendo o total, pois é impossível atingir a totalidade, a aprendizagem foi satisfatória para todos, o que se constata nos depoimentos dos alunos.

De tudo o que vivenciamos, fica a sensação de que alcançamos os objetivos traçados, ou seja, construir sentidos para diferentes realidades na interação entre autor, texto e leitor, haja vista que nos aportamos nas teorias da leitura subjetiva e desenvolvemos ações pedagógicas que abarcaram essas perspectivas. Como resultado, vimos que, quando damos espaço para que a subjetividade leitora se manifeste, o estudante (leitor) tem melhores condições para relatar suas impressões sobre o que leu, relacionando às experiências de outras leituras de mundo.

## Referências

- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 48.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- JOUVE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Ed. UNESPE, 2002.
- JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Trad. Neide Luzia de Rezende. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.
- MACHADO, Ana Rachel. *O diário de leituras: a Introdução de um Novo Instrumento na Escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MACHADO, Ana. *Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula*. Linha D'Água. 61. 10.11606/issn.2236-4242.v0i18p61-80. 2005.
- PINTO, Neuza Baptista. *Cabelo Ruim? A história das três meninas aprendendo a se aceitar* / Neuza Baptista Pinto; ilustrações Nara Silver. 4. Ed. Cuiabá: Tanta Tinta, 2016.
- ROUXEL, Annie. *Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?* Tradução: REZENDE, Neide Luzia de; OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n145, p. 272-283, jan./abr. 2012.

*Tramas literárias: efeitos e sentidos*

ROUXEL, Annie. *Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor*. Revista Criação & Crítica, n. 9, p. 13-24, 15 nov. 2012.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: *Leitura subjetiva e ensino de literatura*, (Org.) Rouxel, Langlade e Rezende, São Paulo: Alameda, 2013.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. (org.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988, p. 18-29.

SOLÉ, Izabel. *Estratégias de leitura*. 6. Ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Penso, 1998.

XYPAS, Rosiane. *A leitura subjetiva no ensino de literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor*. Olinda: Nova Presença, 2018.

## Nota

<sup>3</sup> Jornalista formada em Comunicação Social (UFMT) e Mestre em Estudos de Cultura Contemporânea (UFMT). É idealizadora de ações educacionais com foco na diversidade racial, por meio do *Projeto Pixaim*, baseado em seus livros *Cabelo Ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar* (2007) e *Bia, Tatá e Ritinha em: Cabelo Ruim? Como assim?* (2014).

# LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA INSERÇÃO A PARTIR DA OBRA *A MOÇA TECELÃ*, DE MARINA COLASANTI

MARIA DE FÁTIMA CONCEIÇÃO<sup>1</sup>  
ELIZETE DALL'COMUNE HUNHOFF<sup>2</sup>

*A literatura nasce de uma dupla falta: uma falta sentida no mundo, que se pretende suprir pela linguagem, ela própria sentida em seguida com falta.*  
Leila Perrone-Moisés (2006)

Neste texto procuramos refletir sobre o ensino da literatura no contexto escolar. Para isso, buscamos subsídios teóricos objetivando melhorar a nossa prática docente e estimular a aprendizagem dos alunos a partir do ensino da literatura que os impulse à prática da leitura e, conseqüentemente, ajude-os a refletir sobre o mundo e a si.

Para o desenvolvimento desta intervenção, engajamo-nos na proposta de letramento literário (COSSON, 2014), pela estética da

---

<sup>1</sup> Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Professora da Escola Estadual José Rodrigues dos Santos, no município de Rondonópolis-MT. Email: maria.conceicao@unemat.br

<sup>2</sup> Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP-SP). Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, UNEMAT - Campus Universitário de Cáceres, MT. E-mail: elizetedh@unemat.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0976604031813468>

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 - “This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) Finance Code001”

recepção (JAUSS, 1994), Jouve (2002) e demais autores que também discorrem sobre o ensino de leitura e de literatura, e vêm a contribuir para a formação do leitor crítico nas aulas de Língua Portuguesa.

A narrativa selecionada para o desenvolvimento da prática de leitura foi o conto *A moça Tecelã*, de Marina Colasanti. Essa proposta foi desenvolvida em uma turma do 9º Ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual José Rodrigues dos Santos, localizada no Distrito de Boa Vista, no município de Rondonópolis, MT. A turma escolhida era composta por catorze alunos, na faixa etária entre treze e catorze anos. A maioria desses alunos estuda na escola desde o início do seu processo escolar.

## **Letramento literário**

Percebe-se haver uma tendência de escolarização da leitura com o texto literário de forma quantitativa e, se o professor agir assim, o processo de apropriação de sentidos dos textos, como experiência a ser realizada no ato da leitura, no encontro do autor, texto e leitor se perde, e o caminho para o letramento literário pode não ser trilhado.

Ao termo letramento, segundo Coenga (2010, p. 55), acrescenta-se o adjetivo “literário”, com a seguinte definição: “[...] conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Outros, como Paulino e Cosson (2009, p. 76), definem como: “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”.

Portanto, para que o processo de letramento literário aconteça, é necessário que o professor compreenda que é uma peça fundamental nessa proposta, pois, só um bom leitor, entusiasta das leituras que faz, pode influenciar seu aluno a ser leitor, além de todo o processo metodológico, das estratégias e sua sistematização, faz-se imperativo, como afirma Bordini e Aguiar (*Apud* COSSON, 2014, p. 45):

A tarefa de uma metodologia voltada para o ensino da literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições, pensar a obra e o leitor e com base

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

nessa interação, meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação.

Sendo assim, pensar atividades com o texto literário para que o aluno possa compreender a experiência da leitura com o texto, seu engajamento social e contribuição para a formação de um leitor crítico são tarefas indispensáveis nesse processo de letramento literário.

Entendemos que as práticas de leitura realizadas com o texto literário são muito mais que um ato de decodificação, ou mero entretenimento, ou superficialidade na identificação deste ou aquele aspecto a partir do elemento explícito. Segundo os preceitos de JAUSS (1994), com base na estética da recepção, a aprendizagem de si e suas reflexões, na relação do leitor com o texto, é que faz transbordar valores do outro, questionamentos da ordem posta, reafirmar posturas ou não. As leituras reflexivas, elencadas, visaram à formação de um ser humano melhor e mais consciente das condições sociais em que se encontra, com um olhar altruísta. Também Santos e Hunhoff (2012/2, p. 01-19) caracterizam o processo de formação do leitor com a leitura do texto literário.

Percebemos que o texto literário traz algo novo que aguça e desperta a percepção do ser humano sobre o mundo e a sociedade em diferentes épocas, que contribui significativamente com o processo educacional que busque formar leitores conscientes do contexto social e cultural da sociedade. Dessa forma, em alguns casos, o aluno consegue se desenvolver intelectualmente e aumentar seu senso crítico.

E foi nessa perspectiva, as atividades de leitura com o conto, pautaram-se num objetivo maior, que é a formação do leitor crítico e para, posteriormente, formar comunidades de leitores.

## **Contos clássicos e não clássicos**

O conto é uma expressão antiga de narrar ficção, mesmo entre os povos que desconheciam a escrita. Fez-se presente desde os

primórdios e, entre os povos antigos era praticado na forma oral, em prosa ou versos, por meio de histórias de seus mitos e lendas. Para Spalding (2008, p.13):

De longínqua e milenar história – alguns remontam sua origem a contos egípcios de 4.000 anos antes de Cristo –, sua evolução confunde-se com a história da própria humanidade e suas profundas transformações, passando pelo período bíblico e a história de Caim e Abel, pelos contos do Oriente e as mil e uma noites, pelos contos eróticos de Bocaccio e pelas novelas exemplares de Cervantes. Mas é no século XIX que o conto se desenvolve como gênero, a partir de estudiosos e teóricos como os Irmãos Grimm e Edgar Allan Poe.

No século XIV, o conto faz a transição da oralidade para a escrita, marcando o início de um novo fazer no registro dessas histórias, um recontar a partir da escrita. Surge então, um novo contador-escritor dessas narrativas como afirma Gotlib (1990, p. 09):

A história do conto, nas suas linhas mais gerais, pode se esboçar a partir deste critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e sua transmissão oral. Depois, seu registro escrito. E posteriormente, a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter literário.

Assim nasceu o conto tradicional, que tem sua origem na narrativa oral com transformações aos longos dos séculos. Inicialmente, no conto tradicional, tem-se alguns aspectos inerentes, como: iniciar com a expressão “Era uma vez”, e finalizar com a expressão “Felizes para sempre”. Um outro aspecto presente no conto tradicional é elemento maravilhoso. A sua estrutura apresenta sempre uma forma simples de contar, seja na oralidade ou na escrita, transmitindo, assim, a muitas gerações, sem perder sua capacidade de renovar suas transmissões, sem a perda do seu fundo inicial ao contar e recontar uma mesma história. Mas, ao longo do tempo, os contos foram se desligando dessa forma, ganhando um novo formato. O conto transmutado pelo tempo, renova-se na sua estrutura, aposta em outras possibilidades de narrar. Assim se define pelas palavras de Gotlib (1990, p. 17), numa nova forma de narrar.



Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

O que caracteriza o conto é o seu movimento enquanto uma narrativa através dos tempos. O que houve na sua “história” foi uma mudança de técnica, não uma mudança de estrutura: o conto permanece, pois, com a mesma estrutura do conto antigo; o que muda é a sua técnica. [...], que se baseia na evolução do modo tradicional para o modo moderno de narrar. Segundo o modo tradicional, a ação e o conflito passam pelo desenvolvimento até o desfecho, com crise e resolução final. Segundo o modo moderno de narrar, a narrativa desmonta este esquema e fragmenta-se numa estrutura invertebrada.

Antes, a ordem era obedecer a uma unidade de início, meio e fim para as histórias. Gotlib comenta que, depois do advento da Revolução Industrial, a unidade da vida foi se perdendo, conseqüentemente a representação dessa vida, na obra, passou a ser fragmentada. Essa complexidade da fragmentação se configurou fortemente com o advento do futurismo, em que as amarrações das palavras e dos acontecimentos se diluem também na literatura.

Como exemplo desse novo modo de contar, a partir da estrutura de um conto moderno, tem-se a narrativa de Marina Colasanti. Seu conto, “A moça Tecelã”, traz a indeterminação do tempo, pois, não define quando a história é contada. Descreve as ações da personagem ao longo dos dias, indicando uma ação de longa duração, mas não emprega a expressão “Era uma vez...”. O enredo também apresenta traços do conto tradicional, pois, o companheiro tecido pela personagem é descrito, nas suas vestes, a partir do arquétipo de um príncipe.

A narrativa apresenta o elemento mágico através do tear, em referência ao conto tradicional, para o qual é essencial. Outra presença importante é o desejo de felicidade idealizada pela personagem na figura de seu companheiro. Mas, esse ideal de felicidade é desfeito a partir das exigências luxuosas e intransigências de seu parceiro.

A narrativa não apresenta um clímax explícito, pois, seu conflito é sutil. Só aparece na necessidade da personagem em trazer dias alegres. E tudo se desfaz quando ela faz sua escolha e destece o companheiro, trazendo a harmonia de um tempo feliz, mas sem a presença da expressão “feliz para sempre”. Embora, apresente um final feliz, pois, ao tecer a personagem trouxe um novo tempo a partir de suas escolhas.

Vimos que os contos modernos trazem consigo traços dos contos tradicionais, mas esses elementos não estão mais presos a uma só maneira de contar. Modernamente, esses elementos estão diluídos ao longo da narrativa, podendo se estruturar às avessas, trazendo um novo modo de ver a complexidade da sociedade moderna. Esse conto, quando foi apresentado aos alunos, estes perceberam essa relação às avessas em relação ao conto tradicional.

### **Leitura: motivação e realização**

Com o conto *A moça Tecelã*, o trabalho de motivação se deu a partir da exibição da imagem de uma mulher sentada a um tear de rodas. Os alunos-leitores analisaram a imagem, mas não sabiam de que objeto se tratava. Nunca tinham ouvido falar em “tear”, embora conhecessem o termo tecelagem. Questionaram as vestimentas da jovem, bem diferente da moda atual. Então, fizemos alguns questionamentos contextuais, como: Qual seria a origem dos tecidos? Como achavam que eram fabricadas antigamente? ...

Após cada questão, eles refletiam, ponderavam, levantavam hipóteses. Esclarecemos que o tear de roda manual foi um dos primeiros instrumentos para a produção de fios, depois veio o tear de mesa e, modernamente, as máquinas de tecelagem industrial. Assistiram também a um vídeo de uma cooperativa de trabalhadores usando o tear de mesa, na produção artesanal de tapetes, colchas, cortinas e outros acessórios.

Uma tradição de trabalho com a tecelagem artesanal passa da avó para a mãe, para a filha, mas, com a modernidade, percebe-se que tal tradição está se perdendo. Alguns lugares, no interior do Brasil vêm tentando resgatar essa tradição de mulheres tecelãs, para além do resgate cultural, almeja-se criar uma fonte de renda às famílias com a atividade de tecelagem artesanal. Em seguida, assistiram também ao vídeo de uma cooperativa, localizada em Cuiabá, cujas integrantes são senhoras que mantêm a tradição da tecelagem artesanal e algumas jovens aprendizes. No vídeo, peças lindas são mostradas, produzidas por

senhorinhas, mas elas narram que sentem a tradição estar se perdendo e lamentam por isso.

Expusemos, novamente, a imagem mostrada antes, da mulher sentada ao tear e questionamos: a imagem estaria relacionada ao texto? Qual seria o assunto do texto? Qual seria o título dado pelo escritor(a) ao conto? Muitas hipóteses foram levantadas. As expectativas foram criadas na sua imaginação. Então, arriscaram alguns palpites.

Segundo alguns, iríamos ler a história da Bela Adormecida, pois, buscaram na memória referências no conto de fadas já lido ou ouvido, muitas vezes, uma vez que nesse conto a personagem fura o dedo numa roca de tear. Outros alunos disseram que iríamos ler a história de uma moça que passava o tempo no tear, tecendo por ordens de uma madrasta má, esperando pelo príncipe encantado, que um viria salvá-la. Quanto ao título, vários foram elencados, como por exemplo, “A moça dos bordados”, “A moça do tear” e, também, “A moça tecelã”.

A leitura foi antecedida de uma preparação e motivação, consoante já enunciamos. Outro recurso que empregamos foi da exploração dos elementos paratextuais, por exemplo: uma ilustração da capa, o título do texto, fotografia, cores, luminosidade, entre outros signos. Como a imagem se constitui em linguagem, percebemos o quanto a Semiótica, “Ciência geral de todas as linguagens” (SANTAELLA, 1983, p. 06), dá suporte ao analista para que perceba as possíveis significações, embora essa teoria interesse ao analista, não aos alunos.

A leitura silenciosa e compartilhada em dupla foi bem aceita. Houve tempo para esse encontro entre leitor e texto, para buscar conhecimentos prévios, ou se necessário e, quando necessário, a atualização desse conhecimento prévio com os alunos. Sobre essa primeira leitura e a releitura, Jouve (2002, p. 28-29) comenta:

[...] (primeira leitura, aquela que segue o desenvolvimento linear do livro) à leitura “experiente” (quando o leitor, ou melhor “releitor” pode utilizar seu conhecimento aprofundado do texto para decifrar as primeiras páginas à luz do desfecho”. [...] Esse jogo entre texto e o leitor - um dos charmes essenciais

*Tramas literárias: efeitos e sentidos*

da leitura - está totalmente fundamentado na linearidade da narrativa. A dimensão lúdica deve muito à leitura inocente. [...] O texto não é só uma “superfície”, mas também um “volume”, do qual se só percebem as conexões na segunda leitura. [...] a releitura é a prática mais apropriada a complexidade dos textos literários.

Nessa primeira leitura, se concretiza o prazer do texto, citado por Barthes (1987), a trama marcada pelo elemento maravilhoso, a linearidade do enredo, já referenciado neste trabalho. No entanto, é na segunda leitura que se configura a fruição, citada tanto por Barthes quanto por Jauss, ao definir o prazer do texto. No ato da leitura, o leitor espera certas soluções, mas que nem sempre se cumprem, mudando as expectativas do leitor em relação ao texto lido.

No conto de Marina Colasanti, os discentes criaram na trama a expectativa de um final “felizes para sempre”. Ativaram seus conhecimentos prévios, de outras leituras já feitas com os tradicionais contos de fadas, que fizeram parte do universo de suas leituras. Mas, essa expectativa foi quebrada.

Desse primeiro encontro do leitor com o texto, os alunos fizeram o registro de impressão no “Diário de leitura”.

TRECHO DE UM RELATO DE IMPRESSÃO DO CONTO

Disciplina: Língua Portuguesa - data: 07/11/13  
Aluno: [redacted] - 9º Ano  
Relato de impressão sobre o conto: "A meiga Tecida"  
O conto é bom me identifiquei com os elementos dele porque tem muitas meigas que não querem ficar sozinhas e não querem um homem pra fazer companhia para elas mas a meiga tecida era muito humilhada pois que o homem era muito diferente do que ela imaginava, porém, ela acha melhor ficar tecelando sozinha mesma.  
Escola Estadual José Rodrigues dos Santos

O registro de impressão sobre o texto lido foi uma atividade importante, pois, foi o resultado desse primeiro encontro do leitor com a narrativa. Escrever, de forma individual e relatar como se sentiu no ato da leitura foi um movimento que gerou nos alunos uma certa autonomia, pois, puderam escrever a partir da sua relação com o texto, longe daquele enunciado tradicional: “o que autor quis dizer”.

No processo de análise dos registros feitos no “Diários de Leitura”, os escritos foram revisados apenas pelos alunos. Foi enfatizado, durante as aulas, sobre a necessidade dessa revisão e disponibilizado o tempo para tal tarefa. No nosso entender, o processo de escrita num diário, sobre as impressões acerca dos contos lidos é de cunho pessoal, e não caberia, nesse momento, uma revisão pelo professor. Mas, ao analisarmos os seus registros escritos, percebemos o quanto as produções apresentavam desvios ortográficos, de pontuação, de concordância entre os termos, entre outros.

Entendemos que os problemas apresentados com relação à escrita são reflexos das dificuldades, de uma maneira geral, em dominar o sistema linguístico ou ter se apropriado dele, de forma mais efetiva.

## **Análise do conto**

Com o conto *A moça Tecelã*, foi desenvolvida, previamente, uma dinâmica: Com os alunos em círculo, passamos uma caixa com trechos, previamente selecionados do conto. Quem retira um papel de dentro da caixa, lê, pensa e faz comentários a respeito. Nesse momento, discutimos os trechos retirados da caixa que eram lidos pelos próprios alunos. (COLASANTI, 2004, p. 02):

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

[...] se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos

*Tramas literárias: efeitos e sentidos*

longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela. [...] Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila. [...].

Segundo os alunos, o conto narrado em terceira pessoa, no primeiro trecho, descreve o cotidiano simples da tecelã, em plena comunhão com o meio ambiente e, através das escolhas que faz, dá o tom à sua rotina. Tudo que precisa é capaz de produzir, e assim ser autossuficiente. Porém, chega o tempo de solidão e sua presença e sua comunhão com o entorno não lhe basta mais. A solidão bate-lhe à porta. E para pôr fim a tristeza trazida pelo tempo, ela decide tecer um companheiro.

E aos poucos, seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio do ponto dos sapatos, quando bateram à porta. Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida. [...]

Embora, essa história não seja um conto de fadas tradicional, representa-o numa escrita moderna. E, segundo nossos alunos, sua estrutura narrativa não se inicia com o “era uma vez” e nem se encerra com a expressão “felizes para sempre”. Traz na sua composição alguns elementos recorrentes aos textos de contos de fada. Nesse trecho, elencaram a presença do príncipe, na personificação do companheiro, criado e tecido pela personagem. Diferentemente, este príncipe ao chegar não é personificação do cavalheirismo dos outros contos de fadas. Aqui, os alunos, perceberam a referência da idealização da felicidade a partir da união de duas pessoas. Para eles, esse enredo de Colasanti é um conto de fadas moderno, engajado, numa visão menos tradicional do papel da mulher e representa uma crítica a essa idealização de amor para sempre e de felicidade eterna. Embora a personagem acredite na felicidade, a partir do casamento, da constituição de família, assim como

nos contos de fadas, mas logo vê seus sonhos se desfazendo (COLASANTI, 2004, p. 03):

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade. E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

A crença da personagem no “felizes para sempre”, é abandonada, porque o companheiro ao descobrir o poder mágico do tear, faz-lhe inúmeras exigências. Primeiro quer uma casa, depois um palácio. Nesse palácio trancou-a na mais alta torre, uma referência intertextual ao conto de fadas, “Rapunzel”, para que pudesse manter em segredo o tear mágico e tecer outras riquezas como as estrebarias e os cavalos. E assim, passava os dias tecendo as exigências do companheiro, proporcionando-lhe luxos e *status*. (COLASANTI, p. 05):

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo. Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Para os alunos, esse trecho do conto representa o segundo momento de conflito. Mas destacaram o poder de escolha da personagem que, tecendo traçava seu próprio caminho. E para tanto, desfez o companheiro e suas exigências, buscando um novo ciclo, uma nova fase. A personagem não se dobrou às suas ideias de amor, e escolheu ser feliz sozinha. Ela não discutiu, buscou uma solução simples para a problemática que se apresentava, que foi desfazer o companheiro e encontrar sua felicidade em outras escolhas. Sua atitude demonstrou a capacidade de autonomia feminina da personagem. As alunas disseram ainda que se sentiram representadas por essa personagem, pois, ela teve o poder de decisão e não se manteve servil aos desejos de seu companheiro. Algumas alunas

*Tramas literárias: efeitos e sentidos*

disseram que essa idealização de amor está muito presente na sua educação. Mas, entendem que podem escolher entre muitas outras opções de realização e felicidade. O que chamou a atenção da classe, no conto, foi o poder de escolha e de fazer seu próprio caminho. Tecer é uma grande metáfora desse poder, feminino ou masculino, representado pela personagem do conto *A Moça Tecelã*.

Perguntamos: Como a mulher foi representada socialmente no conto, na visão masculina de mundo? Este questionamento se fez presente nas reflexões e para isso exibimos também algumas *charges*, as quais traziam estereótipos femininos, presentes em nossa sociedade. Iniciamos a etapa da sequência básica, chamada de Intervalo, que agrega outros textos sob a mesma temática. No caso, as leituras foram com o gênero *charge*.



FONTE: [www.charge.com.br](http://www.charge.com.br)





FONTE: [www.charge.com.br](http://www.charge.com.br)

As imagens acima refletem a visão do papel feminino na sociedade, de uma maneira geral. Debateremos aspectos importantes, retratados nas imagens, sobre o papel da mulher na sociedade e como isso tem mudado contemporaneamente. Essa mudança já ocorreu, segundo os alunos, mas ainda parcialmente, pois, mesmo as mulheres se tornando profissionais ainda levam consigo a maior parte da responsabilidade do lar, do marido e da família. Ou seja, as responsabilidades não são partilhadas e nem compartilhadas entre os cônjuges.

Para a Semiótica – ciência que estuda a significação (BRITO, 1995, p. 226A), a imagem pode ser um ícone, um índice ou símbolo. Assim, as *charges* analisadas passaram pela interpretação, sendo ícone dos sonhos idealizados, um índice da cultura que envolve a mulher, e um símbolo; a primeira ao representar a exploração e a dependência feminina, e a segunda, o ideal de felicidade, em relação à sociedade contemporânea.

Os alunos relataram que se identificaram muito mais com o perfil a personagem desse conto, do que dos outros tradicionais. Nessa leitura se sentiram mais representadas porque se criou a expectativa de escolha, de um ser humano, mulher ou homem, que pode amar, ser feliz tecendo seu próprio caminho.

## **Produção textual**

Ao final da atividade de leitura e interpretação do um conto, foi solicitado que os discentes fizessem as ilustrações do conto lido. Também foram ministrados os conceitos e características do gênero conto; e da linguagem verbal e não verbal.

Propusemos que os alunos fizessem a retextualização dos textos, com criatividade e posterior correções, que envolveram diversos aspectos: gramaticais, coesivos, linguagem verbal e não verbal, coerência e linguagem figurada metafórica, numa perspectiva literária.

Com o registro de interpretação por meio do reconto, os alunos promoveram uma interação com a palavra, de rearranjo com os vocábulos, embora fosse perceptível a falta desse hábito na composição textual. O reconto foi o fruto de um trabalho de leitura e compreensão do texto lido, sem a intenção de torná-los escritores literários, mas autores de suas próprias composições. Podemos dizer que o resultado desse registro cumpriu o seu papel no processo de ensino aprendizagem.

Segundo afirma Spinillo e Correa, J. (2016), “Ao ser solicitado a rever seu texto produzido, o escritor se torna leitor de seu próprio texto, deslocando-se do lugar daquele que produz para o lugar daquele que compreende o texto.” As autoras destacam que o processo de revisão do texto é constitutivo da escrita e se fundamenta na leitura do texto produzido, invertendo os papéis de escritor para leitor.

Essa mudança de postura é fundamental na proposição de reescrita. Nesse momento é importante que os alunos sejam leitores de seu próprio texto. Seguem um trabalho, escolhido aleatoriamente.

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

RECONTO DO CONTO: “A MOÇA TECELÃ”, DE  
MARINA COLASANTI  
Segue o Baile



Arquivo pessoal. Ilustração: Júlio Cesar K. Sena

Dia desses, uma moça que trabalhava como Policial Rodoviária Federal, que apesar do bom trabalho e da vida confortável que levava, sentia-se muito sozinha. Ela desconhecia o amor verdadeiro, a que tantos se referiam, desde Camões com seus versos: “Ainda que eu fale a língua dos homens, sem amor nada serei”, até o mais simples mortal. Mas, ela não tinha tempo para essas bobices, e sinceramente, achava isso coisa de adolescente deslumbrada, ou gente velha iludida. Acreditava mesmo era no poder de seu trabalho, de suas conquistas. A vida lhe é era generosa, pois tudo que almejou, conquistou. Tinha formação superior, era concursada, deixou para trás uma juventude de miséria e os maus tratos do padrasto. Porém, a vida como sempre, ao acaso, lhe preparou uma bela cilada.

Naquele dia, como em muito outros, foi ao posto de gasolina. Mal sabia ela, que aquele momento, sem graça nenhuma transformaria para sempre sua vida.

Quando o frentista do posto veio atendê-la, Fernanda reparou que ele tinha um ar “de cachorro que caiu do caminhão de mudança”, um menino perdido pela vida. Esse jeito fez nascer nela uma vontade de ninhar, cuidar, amar. Aquele moço despertou nela um sentimento de solidão, de estar só no mundo. De repente, surgiu um sentimento estanho dentro dela.

Trocaram uns olhares, ela uma puxou conversa sobre o tempo. E ele amarrou uma prosa na outra, no final adicionaram um ao outro no “zap, zap”. Foi um festival de mensagens. Mas Firmino, esse era o nome dele, já meio cansado daquele papo virtual propôs um encontro. Ele adora dançar um arrasta pé, frequentador assíduo do 50então, propôs uma noitada por lá. Esse foi o

primeiro de muitos encontros, ao compasso de dois em um.

Firmino, apesar do nome antigo dado por sua mãe em homenagem ao seu bisavô, era muitos mais jovem que Fernanda e ao contrário dela, moça formada, ele nem tinha terminado ainda nem tinha terminado o ensino médio. Mas se faltava afinidades, sobrava química. Acabaram indo morar juntos.

Ele, que não era bobo, nem nada tratou logo de perder o emprego e passou a ficar em casa dormindo até tarde. Era exigente. Café da manhã preparado com mesa posta, quando acordasse, não comia comida da rua. Tudo tinha que ser preparado por ela, antes de sair para o trabalho. E nos finais de semana, nos plantões de Fernanda, Firmino aproveitava a ausência de sua amada e não arredava o pé do 50então. Todo alinhado, dançava agarradinho, tirando uma casquinha aqui e ali.

Ela desconfiada. E não era do tipo que comia amanhecido, achou de seguir o companheiro. E não precisou de muito tempo para descobrir as traições dele. Diante do flagrante, ela armou o maior barraco, agarrou os cachos da morenaça que estava com ele. Mas logo apareceu a turma do “deixa disso” e separou as duas.

Nervosa, saiu dali desesperada. Bateu o carro. Fernanda chorou por uns dias. Firmino pediu perdão e disse que jamais faria de novo. Ela deu por encerrado o assunto. A vida seguiu seu curso como se nada tivesse acontecido, pelo menos era o que pensava o “Dom Juan”.

Sem que ele soubesse, naquela mesma semana, trocou a chave do apartamento, fez as malas deles, trancou a porta. Deixou na portaria do prédio, a mala do marido. Chamou um Uber. Meia hora depois, chegou ao aeroporto, viu um moço maltrapilho pedindo esmola. Deu a ele seu celular.

E pela primeira vez, em muito tempo, não teve que preparar o jantar. Renasceu de si para si mesma. Caminhou pela praia descalça, se viu refletida na água junto das estrelas. Dias depois, postou nas redes sociais uma “selfie” de suas férias maravilhosas. (Arquivo pessoal: aluna Milena Eduarda).

Todo o processo de revisão foi baseado na leitura. Foi necessário que eles se tornassem também revisores de seus próprios textos, com autonomia, nesse processo de produção textual. Então, depois das nossas leituras passamos para terceira, e outras versões de acordo com a necessidade. Sempre de forma individualizada com os alunos, respeitando o sentido construído para o reconto.

## **Considerações**

Sentimos que o conceito literário de gênero é controverso. Conforme Brito (*IBID*, p. 199), seria uma estrutura virtual

preexistente às obras, só ocorrendo na concretude dos textos? Obviamente o problema não é exclusivo da literatura, mas de todas as modalidades de arte, como o conto, a novela televisiva, etc. Ao avaliar as atividades desenvolvidas, a noção de metáfora foi um componente positivo, elevando o potencial interpretativo discente. Por exemplo, o tear da personagem foi transposto para as formas de se encarar e construir o futuro. Ao se buscar um movimento em espiral, de ação mais reflexão e agir novamente, isso durante todo o processo de execução do projeto de intervenção, foi necessário um acompanhamento em cada atividade, sempre com diálogos acerca das alternativas possíveis. Afinal, a proposta de avaliação não foi e nem deve ser com o objetivo de se obter uma nota, mas avaliar como se deu esse processo de ensino aprendizagem.

Consideramos positiva a intervenção realizada a partir da mudança de postura de nossos alunos na relação à leitura com textos literários, com a produção e revisão textual, no crescimento intelectual do profissional a partir de arcabouços de leituras teóricas, na percepção da importância de diagnosticar e refletir a prática docente. Nesse sentido, podemos apontar que as dificuldades foram sendo superadas a seu tempo, apesar das limitações que o sistema escolar, por vezes, impõe.

## Referências

- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. 4ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BRITO, João Batista de. *Imagens amadas*. São Paulo: Ateliê, 1995.
- COENGA, Rosemar. *A leitura e letramento literário: diálogos*. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.
- COLASANTI, Marina. *A moça tecelã*. 1ª. Ed. São Paulo: Global, 2004.
- CONCEIÇÃO, Maria de Fátima. *O Insólito em Narrativas Curtas e a Motivação para o Letramento Literário no Ensino Fundamental* / Maria de Fátima Conceição – Cáceres, 2019.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª Edição. São Paulo: Contexto, 2014.

*Tramas literárias: efeitos e sentidos*

GOTLIB, Nádía Battella. *Teoria do Conto*. São Paulo: Ática, 1990.

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

JOUVE, Vicent. *A leitura*. Tradução Brigitte Hevort. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *A criação do texto literário*. In Flores da escrivantina. Companhia das letras, 2006.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é Semiótica?* São Paulo: Brasiliense, 1983.

SPALDING, M. *Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea*. Dissertação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

SPINILLO, A. G.; CORREA, J. *A revisão textual na perspectiva de professoras do ensino fundamental*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 62, p. 107-123, out./dez. 2016.

# O MENINO QUE ESCREVA VERSOS, DE MIA COUTO: LEITURA DE NARRATIVA NA PERSPECTIVA DA BNCC

SIMONE DE BARROS BERTE<sup>1</sup>  
VERA LÚCIA DA ROCHA MAQUÊA<sup>2</sup>

## Introdução

Apresentamos neste capítulo uma atividade de leitura, desenvolvida com estudantes do Ensino Fundamental, seguindo o que determina o documento normativo da Educação Básica – Base Nacional Comum Curricular, 2018, para o ensino de leitura do texto literário. O objetivo da proposta foi proporcionar uma experiência de leitura refletindo sobre as relações de prazer que a mesma pode suscitar, com intuito de contribuir para a formação dos leitores. Ressaltamos que tratamos aqui de um recorte do trabalho que desenvolvemos com estudantes do último ano do Ensino Fundamental<sup>3</sup> durante o mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras - da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT/ Cáceres). E-mail: simonebarrosberte@unemat.br

<sup>2</sup> Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. Docente do Curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso –UNEMAT. Professora orientadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da UNEMAT. E-mail: maqueav@unemat.br

Dentre as narrativas que lemos, trouxemos registros sobre o conto *O menino que escrevia versos*, de Mia Couto (2009). Para a reflexão sobre os diários e a subjetividade na leitura, nos apoiamos em autores como Machado (1998), Petit (2009) e Rouxel (2013), Solé (1998), entre outros que contribuem para pensar a leitura e a literatura no âmbito pedagógico. Por fim, depois de observar as produções escritas e as analisarmos, constatamos subjetividade, autoria, prazer e fruição com a leitura.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, define as competências e habilidades fundamentais para o estudante desenvolver ao longo da Educação Básica com objetivo de garantir educação de qualidade para os brasileiros. No que se refere ao trabalho com a literatura, o documento normativo destaca a relevância do seu estudo na escola e aponta caminhos, segundo o que determina a terceira competência, a qual define que os estudantes precisam “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”. (BNCC, 2018, p. 09).

Segundo a BNCC (2018), os estudantes podem ter contato com obras literárias dos mais diversos países e culturas, visto que um dos principais papéis da literatura é formar leitores fruidores. Já a quinta competência específica de Linguagens no Ensino Fundamental define que eles deverão

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BNCC, 2018, p. 65).

Portanto, fruir está no centro da lógica de se trabalhar a literatura na escola, que pode levar o estudante a refletir sobre o outro, desenvolver a empatia e a solidariedade, além de cooperar para a formação do sujeito crítico que contribui para a construção do mundo. Nessa perspectiva, na proposição desse trabalho, buscamos que os estudantes se identifiquem com elementos da narrativa lida,



por exemplo, com o enredo e as personagens, o que favorece para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e para o enfrentamento de desafios comuns dos dias atuais.

A partir disso, indícios de fruição serão percebidos se o estudante sentir prazer ao ler (BARTHES, 1987), apreciar construções estéticas, éticas, de convívio social, entre outros. Assim, espera-se que desenvolva interesse e sinta-se desafiado pelos estudos de literatura.

Apresentaremos, a seguir, um pouco dos elementos que consideramos essenciais para o trabalho com leitura na escola, especialmente a literária, e depois compartilharemos alguns resultados da leitura do conto *O menino que escrevia versos*, de Mia Couto.

## **Mediações e estratégias para ler e escrever**

Petit (2009b) relata mediações, desenvolvidas por professores e comunidades diversas que, por pensarem nas especificidades dos leitores, tornaram-se formativas a partir de percursos não mecânicos que reafirmaram a relevância do contexto, dos gostos e de estabelecer contatos entre o mediador e demais leitores. Nesta direção, é relevante apontar que mediar a leitura é levar o texto para perto do estudante, aguçar a curiosidade e construir sentidos com ele. Nesse processo, é importante possibilitar que exteriorize sentimentos e sensibilizações provocadas pelo texto. Particularmente para o grupo de estudantes com o qual trabalhamos, em fase de formação, foi condição *sine qua non* entender que precisavam serem atores da leitura, ou não se interessariam. Até mesmo porque é improvável a fruição com a leitura em contexto em que não houver interação com livros ou não houver diálogo sobre leituras de modo que consigam pensar sobre que leituras escolher, caso queiram colocar-se neste enfrentamento.

No contexto escolar, é na relação com os estudantes que isso é possível, deste modo a leitura feita somente como complemento dos estudos, em casa, deve ser repensada, haja vista que mesmo as

ficções mais longas podem serem lidas em sala, ou pelo menos o início delas. Depois de feita a leitura, pelo menos a discussão sobre a obra é assunto para a sala de aula.

Algumas ações que consideramos necessárias para que este enfoque fosse possível na sala de aula, foram: 1) que todos participassem das atividades; 2) considerar o gosto dos estudantes, por exemplo, no aspecto temático; 3) trocar o texto caso fosse inviável para o momento, porém sempre ampliando as dificuldades em relação às leituras que habitualmente fazem, com vistas a não subestimar suas capacidades e expandir seu repertório; 4) planejar as etapas percorridas.

Cosson (2014b) exemplifica possibilidades de mediação com literatura, que consideram as dificuldades dos estudantes, que vão ao encontro da promoção da proficiência leitora. A sequência didática sugerida pelo autor e utilizada neste trabalho foi dividida em motivação, introdução, leitura e interpretação.

É importante, segundo Paulino e Cosson (2009, p. 74), o “estabelecimento de uma comunidade de leitores na qual se respeitem a circulação dos textos e as possíveis dificuldades de respostas à leitura deles”. Sendo assim, ela “oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo”. (COSSON, 2014a, p. 47).

Lebrun (2004) também afirma que para favorecer as condutas interpretativas e a leitura autônoma os estudantes devem se reconhecer como integrantes de uma comunidade leitora. Por conseguinte, “o debate e a escrita estão na base de uma atividade crítica de leitura literária; trata-se de ultrapassar a expressão da subjetividade para construir sentidos e desenvolver competências de leitura dentro de uma experiência ora singular, ora coletiva”. (LEBRUN, In: ROUXEL et al., 2013, p. 141).

Para tanto, buscamos especialmente:

1. A criação de uma comunidade participativa e que respeite as leituras de todos.

2. A valorização de estratégias de leitura, o que foi importante, pois para além de possibilitar aprendizagens sobre modos de ler,

também é um modo de diversificar a tarefa em sala que inevitavelmente é repetitiva.

3. A valorização das experiências suscitadas durante a leitura. Mesmo suas interpretações mais pessoais devem ser respeitadas.

4. A liberdade para exposição e diálogo sobre textos. Isto porque, ao ouvirem falar de determinados textos, por vezes, sentem-se interessados em conhecê-los.

5. Oportunizar momentos de registros em diário de leituras.

Neste íterim, foi importante o incentivo a comentários e comparações entre os textos, sempre observando que a seleção que liamos é um recorte tirado de um universo de possibilidades de leituras. Afinal, não queríamos subjugar o que os estudantes conheciam, porque, como disse Abreu (2006, p. 110-111), é preciso “que se abra mão da tarefa de julgar e hierarquizar o conjunto dos textos empregando um único critério e se passe a compreender cada obra dentro do sistema de valores em que foi criada”.

Os posicionamentos que adotamos, enumerados acima, vem para valorizar as competências leitoras adquiridas pela classe e está voltada para a formação que considera a singularidade dos sujeitos. Neste aspecto, é preciso propor ocorrências de interação texto-leitor (ISER, 1999) e de interação leitor-leitor, haja vista as ocorrências intersubjetivas serem também formadoras (PETIT, 2009b).

Estabelecer estas relações que buscam aproximação, de modo que muitas vezes as aulas pareciam, segundo os alunos afirmaram em um dos encontros, “bate-papos sobre textos”, garantiu o desenvolvimento das ações na perspectiva que pretendíamos. Afinal, o relacionamento aproximado permite que se sintam capazes de posicionarem-se, o que possibilita o protagonismo.

Por este motivo, nas interpretações, buscamos o levantamento de questões que ampliassem as discussões para que não se limitassem a verificar o que o texto dizia. Isso claramente podia acontecer dada a pouca experiência de leituras dos estudantes. Por isso, estudamos o contexto social, histórico e cultural que envolvia os textos, que no caso que será apresentado a seguir é o africano, pois, tal como para Lajolo (2009, p. 107), “não vejo como, no trabalho escolar

com a leitura, passar ao largo da dimensão ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto”. Portanto, estes precisam ser suscitados para discussão durante os momentos de interpretação coletiva.

Assim sendo, pretendíamos tornar a sala um ambiente de leituras, na qual a interpretação fosse compartilhada. Então, para criar uma ambiência, fizemos atividades de motivação precedendo a leitura dos textos: afixamos na classe cartazes sobre benefícios de ler e de registrar; preparamos sequência didática; escolhemos histórias para serem contadas antes ou depois da leitura das obras que selecionamos; levamos versos ou trechos de textos para apreciação, entre outros.

Para conseguir expressividade da minha leitura na sala de aula, tomei como regra exercitá-la. Lia repetidamente e, por vezes, gravei para depois me ouvir, para ter dimensão de como a classe receberia, inclusive para conseguir, em alguns momentos, olhá-los enquanto lia.

Ainda, buscamos também procedimentos do leitor que implicam a capacidade de planejar estratégias para a compreensão do que lê (SOLÉ, 1998). Pois, é necessário “levar em conta que o propósito de ensinar as crianças a ler com diferentes objetivos é que, com o tempo, elas mesmas sejam capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados” (SOLÉ, 1998, p. 101). Afinal, se é na leitura que pode acontecer o envolvimento do leitor com o texto, a maneira como lê pode ser determinante para concretizar esta recepção. Logo, escolhemos modos de leitura que nos possibilitassem construir juntos sentidos, expor e confrontar ideias.

Para o desenvolvimento deste trabalho, diversificamos os modos de ler: individual, pela professora, compartilhada, em grupo. A interpretação, que é mais uma leitura, sempre foi constituída no compartilhamento. Isto é, fizemos coletivamente numa relação de interação entre a classe e o texto, os estudantes e a professora, e eles entre si. Deste modo, foi possível a introspecção, mas também a discussão, a ampliação dos entendimentos.

Explicamos que nosso foco era a leitura, contudo, como está

claro, foi necessária a relação com a escrita porque os registros permitiram melhor compreensão do que foi lido. Para o encaminhamento destas escritas, não perdemos de vista essencialmente o que nos ensina Geraldí (2012, p. 130), pois para oportunizar o domínio da norma, “não é necessário anular o sujeito. Ao contrário, é abrindo o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo”.

Irândé Antunes (2003) enumera as características da produção escolar e diz que: primeiramente, devemos propiciar uma escrita autoral, de modo que os estudantes se entendam como autores; deve ser comunicativa, portanto precisam escrever textos e não frases ou tópicos; deve ser uma escrita de textos socialmente relevantes; deve dirigir-se a leitores e não somente ao professor; sua produção deve estar contextualmente adequada e vincular-se a situações sociais; e, finalmente, deve promover adequadas condições metodologicamente planejadas para que ela aconteça.

Para que aconteça prazer em ler, é preciso estímulo, por esta razão a proposição de textos deve ser constante, quiçá diária. Nas palavras de Yunes (1995, p. 186), “a manifestação do prazer precisa ser cultivada, atentamente acompanhada, para que se possa descobrir as condições de sua produção”. Nessa perspectiva, as estratégias de leitura adotadas determinam o desenvolvimento das leituras. Para tanto, o instrumento diário de leitura pode ser criado na perspectiva de refletir sobre uma nova forma de pensar a escrita em comunhão com as leituras que desenvolvemos.

## **O diário de leituras: Leitura e interpretação de narrativa**

Escolhemos nos apropriar da construção de diários de leitura uma vez que algum mecanismo deveria ser escolhido para pensar as leituras e ao mesmo tempo observar comportamentos de leitura e interpretação. O diário de leitura foi uma construção individual que se configurou uma forma de os estudantes relacionarem-se com o que leram e fixar suas interpretações. Além disso, “a observação (por meio de diários de leitura) dos processos de singularização do

texto, as tentativas de descrição da forma (instável, provisória) que o texto toma na consciência de quem o recebe, estão no centro das pesquisas atuais”. (ROUXEL, 2012, p. 16).

Segundo Anna Rachel Machado (2005), ao contrário dos recursos rígidos de registro escrito, que comumente visam à avaliação, os diários permitem a escrita mais livre, porquanto nele se escreve para si mesmo. Por esta característica, escolhemos este instrumento, visto que o gênero configura a espontaneidade na escrita e é ideal para observar o estudante que está no processo formando-se como leitor.

Machado (1998) oferece orientações de como proceder a partir de experiências que ela mesma, como professora e pesquisadora, colocou em prática, mas diz que esse gênero está em construção, sendo assim, ele pode se adaptar às necessidades pedagógicas. Posto isso, não existe uma forma específica de o utilizarmos, por exemplo, podemos construí-los durante a leitura ou ao final.

Como é um gênero que inclui ou pode incluir elementos da subjetividade (sentimentos, impressões), consideramos que elementos relativos ao despertar da fruição com a leitura poderiam ser evidenciados. Isto é, configuraram-se como instrumentos de ação didática, porque, além de evidenciar aprendizados e compreensões da leitura, também foi possível que o estudante expressasse a si. Durante o percurso, constatamos que diversos elementos poderiam ser analisados a partir do que os estudantes escreveram, porém, por hora, o foco é ir ao encontro de indícios de fruição ou de prazer suscitados pelas leituras.

Antes de escrever no diário, os estudantes precisaram pensar sobre o que escrever. Primeiramente, estudaram o diário pessoal e o de leituras e os tipos de registros feitos neles, bem como observaram as suas finalidades e características. Depois, observaram um percurso de construção de um diário para que pudessem apontar como se relacionaram com os textos, se gostaram ou não, que entendimentos fizeram, em que pensaram enquanto liam.

Falei-lhes que descobririam o que preferem ler no contato com textos diversos e que para tal construção, dos gostos e preferências,

seria preciso conhecer uma diversidade de leituras, pois, muito comumente, rejeitam o que desconhecem e o diário de leituras poderia ajudar nesta descoberta. Por esta razão, a sua escrita não precisaria ser concluída no término do desenvolvimento da aula. Na sequência, observaram diferenças e semelhanças entre tipos de diários e expliquei que moldaríamos o instrumento para as nossas necessidades e interesses.

Eles tiveram bastantes dúvidas sobre este caderno, por exemplo, quiseram saber se precisariam comprá-lo e até se teriam que escrever que gostam dos textos. Conversamos bastante sobre o último questionamento; destaquei a liberdade que teriam para se relacionar com a obra, e que, portanto, seria incoerente pedir que escrevessem para me agradar. Mas resaltei que teriam que justificar tudo o que dissessem, e, conseqüentemente, não ocorreriam registros que dissessem simplesmente: “gostei”, “não gostei” ou “não entendi a história”.

Na aula posterior, foram apresentados a um diário de leituras e a um registro a fim exemplificar. Como primeira atividade no instrumento, eles registraram o que chamou atenção no texto *O menino que escrevia versos*, de Mia Couto.

Os registros de alguns estudantes representavam menos que as discussões estabelecidas sobre a leitura, muitas levantadas por eles mesmos. Foram excessivamente concisos e/ou priorizaram fazer resumo. Por isso, na primeira oportunidade, apresentei o meu registro. Isso favoreceu que percebessem que a atividade priorizava mais do que sumarizar o texto. Mas também vimos que do modelo, como bem o nome indica, não foram muito além. Então, como recorte do que interpretaram que deveriam fazer, preocuparam-se em identificar a obra, dizer se gostaram e relacionar este gostar justificado no próprio enredo. Isso pode ter ocorrido porque a dificuldade em se expressar através da escrita predominou ou porque o costume em não escrever os fazia acreditar que o pouco que agora escreviam era suficiente.

Alguns textos dos diários se destacaram pelas características de texto inicial, ou seja, eram as primeiras produções do novo gênero,

e outros por apresentar mais envolvimento na leitura como será mostrado nas próximas páginas. Afinal como afirma Camargo na apresentação do seu livro (2010), constitui um percurso de formação “o ato de escrever e (ler) na perspectiva de sua permanente metamorfose e de metamorfose de quem escreve e /ou lê”.

Os estudantes com autonomia nas leituras puderam utilizar o diário de leituras para concretizar na escrita uma ação de protagonismo, porquanto “transformar sua leitura em escrita poderia ser uma das maneiras de tornar a leitura verdadeiramente criativa e o leitor um ator por inteiro”, (HOUDART-MEROT, In: ROUXEL, 2013, p. 114), isso foi possível, visto que o instrumento poderia ser similar, segundo o que orientamos, ao diário pessoal, no aspecto de ser um mecanismo de registro em que as subjetivações poderiam aparecer, entretanto — como nosso ambiente é escolar — a escrita seria voltada para a descrição das sensações e impressões suscitadas pela leitura dos textos.

Para vários estudantes, as anotações no diário eram tarefas que “deviam ser cumpridas”, entre outras razões, porque não estão habituados a escrever ou são copiadores ou que não se identificaram com a leitura, entre outros. Queríamos que:

Ao contrário, essas respostas deveriam ser construídas por eles mesmos, o que nos parece pouco usual na situação de comunicação escolar, em que, habitualmente, os alunos devem apenas reproduzir respostas que já lhes são fornecidas, pelo menos em parte, pelo próprio professor. (MACHADO, 1998, p. 231-232).

Mas quando perceberam que não tinha resposta certa e que podiam mostrarem-se nos textos, foram se familiarizando. Por isso, acreditamos que a proposta de registro que apresentamos para eles é mais importante e envolvente do que repetir as atividades costumeiras que pedem para resumir ou responder questionários de interpretação. Por este modo, não podíamos imitar, nem de longe, estas práticas que afastam da escola a escrita autoral.

O passo seguinte foi proceder com as ações de motivação para a leitura da narrativa que foi feita conjuntamente com a introdução



que, para Cosson (2014b, p. 57), “é a apresentação do autor e da obra” com alguns momentos convidativos para esta primeira leitura, feitos desde as aulas anteriores.

### **Impressões e registros sobre o conto *O menino que escrevia versos, de Mia Couto***

Para apresentar o nome Mia Couto, criei mistério sobre o sexo, nacionalidade e profissão do escritor, só depois o apresentei através de fotos dele e de seu país, delimitando o espaço do país no continente africano. Em seguida, questionei se já haviam lido texto de ficção em língua portuguesa produzido na África ou outros países que usam português. Eles não se lembraram de contato com textos escritos, mas disseram que no segundo ciclo assistiram a *Kirikou e a feiticeira*, filme dirigido por Michel Ocelot (1999).

Logo depois, perguntei quais países do mundo falam português, além de Portugal, após a resposta, mostrei-os no mapa e falei brevemente sobre a temática. Depois, expus que assim como existem milhares de pessoas pelo mundo que falam português, estas podiam escrever todo tipo de texto, inclusive os que os estudiosos classificam como artísticos, literários.

Lemos o conto *O menino que escrevia versos*, depois os estudantes leram silenciosamente. Após, dialogamos coletivamente sobre os conflitos que talvez tivesse o menino que escrevia versos, sobre a pouca instrução dos pais e a habilidade dos personagens para se entenderem uns com os outros. Brevemente, falamos a respeito dos relacionamentos conflituosos dos jovens com a família e com os professores, e que, muitas vezes, a incompreensão ou incapacidade de avaliar a causa geradora dos conflitos nos leva ao afastamento, a não ter empatia.

Na sequência propus a escrita no caderno que entreguei para que construíssem seus diários de leitura, pedi que registrassem o que entenderam do texto, se gostaram, porque, se indicariam a narrativa para que outras pessoas a conhecessem.

Para demonstrar como foi esse primeiro contato com a escrita no diário de leituras, a seguir, trouxemos recortes sobre o conto

para entender um pouco do que os estudantes depreenderam da leitura. O aluno “JV” comparou o conflito do menino que escrevia versos com os que os jovens, inclusive ele, têm com a família, dizendo que “não somos os únicos não entendidos pelos pais”, o que sugere que “o olhar que dirige sobre o mundo acaba sendo um foco sobre si mesmo” (YUNES, 1995, p. 192). Vejamos.

*Recorte do Diário do estudante “JV”: (o pai) Não parava de comparar seu filho com carro já que ele era mecânico. O filho era diferente, ele se mostrava sensível e sonhador, mas seu pai não o entendia. É um bom conto para leitura, pois ele nos mostra que não somos os únicos não entendidos por nossos pais.*

*Eu gostei bastante do conto pelos seus conflitos entre família só porque o menino escrevia versos.*

Neste processo de identificação com a leitura, o estudante nos apresenta um ponto incisivo que pode ajudá-lo, como leitor em formação, pois inicia a se pensar e em suas relações familiares. Além disso, este registro faz refletir sobre a importância dos processos de identificação quando feita a escolha dos textos em sala de aula.

O reconhecimento das diferenças das personagens também chama atenção, com destaque para a identificação do garoto como sensível e sonhador, destacando que isso não é um defeito, mas que o pai não o compreendia.

*Recorte do Diário da estudante “EM”: Na minha opinião eu não trataria esse fato (de o menino escrever versos) como os pais do menino tratou levando ele ao médico, Eu apoiaria e incentivaria o menino a escrever mais versos.*

*Recorte do Diário da estudante “BA”: Achei muito legal, mas ao mesmo tempo triste, pois o menino era criticado pela família só porque fazia algo que não era o que eles faziam. Achavam estranho, acho que eles tinham que entender as vontades do menino, acho que era algo que o deixava bem. [...] Foi uma história inspiradora para a vida.*

Vemos nestes textos, que assim como foi bastante explicitado na aula, que alguns estudantes se posicionam também no lugar dos pais do garoto e refletem sobre o que fariam caso tivessem um filho como o menino da história. Além dessa, o estudante “JV” observou que o narrador relata poucos conflitos do garoto referentes à família. Como falei que devíamos revisitar a leitura para confirmar este

posicionamento, ele continuou: “pelo menos não descreve muito isso”, “não deixa tão explícito”. Disse também que na cena descrita no consultório médico o personagem não parecia ter traumas com as ações de seus pais, o que causa estranhamento, porque “viver em uma família assim, tão diferente do que ele é, deveria enlouquecê-lo”. Então, procuramos indícios no texto que apontassem os conflitos do garoto, os estudantes apontaram a sua resposta ao médico: “— Dói-me a vida, doutor” (COUTO, 2009, p. 132). Afirmou que talvez esta resposta tão “dramática” por si só dispensasse o detalhamento do narrador para explicar os conflitos da personagem.

Para Iser (1979), o texto existe na relação com o leitor. Então, se o leitor se projeta na história, se se identifica com ela, pode atribuir sentidos ao texto de modo a ampliar suas interpretações e, conseqüentemente, sentir autonomia para criticar o texto, que agora não é somente uma ficção, mas um encontro entre o que está escrito, entre o leitor e entre o autor. Petit (2009, p. 32), expõe que “as palavras do autor fazem surgir suas próprias palavras, seu próprio texto”, o que aconteceu com os estudantes na escrita dos seus diários. Ao falar de aprendizados e inter-relações provocados pela leitura de ficção, Eco (1991, p. 84), diz que “o significado reflete continuamente sobre o significante e se enriquece com novos ecos”.

Como destaque do texto da estudante BA, observamos que ela diz que “foi uma história inspiradora para a vida”. Ela não explica porque. Compreendemos que quer se tornar uma pessoa sempre disponível e aberta para dialogar (como ela falou na aula), mas o que importa é o peso do que foi enunciado que remete ao que entendemos como fruir a leitura.

*Recorte do Diário da estudante “TSC”: O conto que eu li chama-se o menino que escrevia versos, do escritor Mia Couto. O texto diz sobre o menino que vive um conflito familiar por escrever versos. Seus pais não entendiam que o miúdo tinha um dom e não estava ficando louco como seus pais pensaram. O pai do miúdo era um tanto ignorante e sua mãe era um pouco melhor no sentido de ser menos ignorante. O médico do menino se surpreendeu por o menino ter esse estranho habito de escrever versos (e seus pais resolveram leva-lo ao médico) e também queria mais versos porque ficou admirado com o que lia. Eu gostei sim do texto porque fala sobre o modo que o menino expressava que é através do*

*Tramas literárias: efeitos e sentidos*

*verso. A relação dos fatos narrados com a vida real é que hoje em pleno século XXI, o menino seria muito mais valorizado. eu indicaria esse texto para outra pessoa porque é uma história muito interessante.*

O trecho acima é um exemplo de como alguns fizeram a tarefa redundando em dizer qual texto leram, de quem era, se gostaram ou não e por que razão. Explicavam, na maioria das vezes, a partir da apresentação de parte do enredo que chamou a atenção deles. Porém, mesmo estes registros são necessários para a formação dos leitores, uma vez que conhecer a história que está sendo contada e refletir sobre ela “ajudam o leitor a se apropriar do texto e a torná-lo presente em seu espírito”. (ROUXEL, 2013, p. 175).

Quando comentamos sobre cada uma das personagens, os estudantes ironizaram bastante como os pais do menino se tratavam. Uma estudante disse que iniciamos os relacionamentos querendo conquistar o parceiro, mas deixamos de ser carinhosos com o passar do tempo. Até que um deles observou que ela e outras que falavam sobre isso, portavam-se como se tivessem experiência em relacionamentos amorosos, “até parece que vocês já namoraram muito, né?” Estes momentos iniciais foram importantes porque estabeleceu uma interação com a atividade.

Depois, compararam os pais ao médico (que resolveu passar mais tempo com o garoto para se aproveitar de sua poesia). Salientaram a pouca instrução dos primeiros e que a história era contada de modo a exagerar a ignorância deles, porque, mesmo os pais sendo pouco instruídos, dificilmente levariam o filho ao médico por ele escrever poesia. Mas em seguida na interpretação coletiva concluímos que aquele exagero se devia ao fato de que para contar uma história não é preciso ser fiel à realidade. Pensamos também se, de fato, era um exagero, haja vista que pais levam filhos ao médico para se tratar por motivos diversos. E assim eles aproveitaram para exemplificar casos em que responsáveis encaminham os filhos para tratamentos clínicos nem sempre julgados necessários. No recorte abaixo percebemos que a estudante retoma a comparação entre as personagens.

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

Recorte do Diário da estudante “VR”: *O grau de formação dos pais do menino era muito baixo comparado ao do doutor. O doutor internou o menino porque ele percebeu que aqueles versos que o menino escrevia não era versos qualquer era versos de profissional. Eu não gostei muito dessa história porque podia acontecer outra coisa no final, tipo o menino se tornar um poeta etc... mas gostei do assunto.*

Recorte do Diário da estudante “VC”: *Eu adorei o texto, pois fala de um menino que retratava suas emoções através da escrita, isso é ótimo, pois é um meio diferente de representar. Uns cantam, dançam e ele escrevia.*

Nestes recortes observa-se a avaliação de que o texto não agradou tanto, em razão de seu final não ser o esperado. Já a segunda estudante demonstra todo seu encanto com o texto e a compreensão de que o menino é uma pessoa que ama a poesia e vê nela uma forma de distração assim como outras formas de arte.

Segundo a avaliação da turma, os pais, que não sabiam nada sobre poesia, não saberiam entender o que o filho escrevia. Ainda lhes chamou atenção o menino ser tão diferente da família. Referiam-se à instrução, pois, já que escrevia versos, era bastante inteligente, assim cogitaram que ele estudasse em uma escola muito boa, talvez tivesse uma bolsa, porque com certeza os pais não tinham dinheiro para pagá-la.

Posteriormente, tentamos a ampliação da leitura com discussão sobre os relacionamentos entre pais e filhos e seus conflitos. Nos registros dos diários, por conseguinte, apareceram comparações entre a personagem e eles mesmos, assim como o exemplo do recorte de JV: *“mostra que não somos os únicos não entendidos por nossos pais”*.

Na escrita no diário de leituras sobre as impressões causadas pela leitura, os estudantes demonstraram que entenderam o texto como uma construção, como uma obra aberta para significações (ECO, 1991); e, como tal, pode ser diversa, sendo assim, acrescentam a ele direções possíveis, não necessariamente dadas pelo autor. A empatia e o envolvimento com a personagem fazem com que pensem e desejem outro rumo para sua vida, o que não implica desprezar a obra, mas demonstrar envolvimento tal que solicita a reflexão.

Rompemos com a ideia de finitude da história ao propormos outras possibilidades para a vida das personagens ou para o enredo.

Então, o leitor configurou-se inseparável do processo de significação do texto, pois construiu sentidos a partir do que leu e a partir de tudo que o forma como sujeito. Por estes e outros registros feitos pelos estudantes, entendemos que ambas as vivências, de ler e de escrever sobre a leitura, podem resultar em uma nova maneira de ser.

## **Considerações finais**

Livres da cópia, concluímos que a experiência foi rica de aprendizados e convidou os leitores a adentrar com seu imaginário. Por conseguinte, com estas reflexões, conjecturamos que a leitura de *O menino que escrevia versos*, continuou reverberando nos estudantes tanto na leitura quanto na escrita, do mesmo modo a narrativa fez pensar o mundo e se constituírem; afinal, “se o leitor domina um texto, se apropria dele, este deixa de ser uma coisa em si: ele significa para o leitor, estimula seu pensamento. Nessa situação, os textos são lidos para pensar o mundo e para se construir”. (ROUXEL, 2013, p. 171).

Ainda que não tenhamos todas as respostas para as questões do ensino da literatura e nem da formação de leitores, mesmo com a publicação dos novos documentos oficiais da Educação Básica, neste texto buscamos explicitar teorias e práticas importantes que podem ser um caminho instigador de discussões e de práticas possíveis. Uma das que vale salientar, é de como é fundamental compreender que a teoria e a prática estão interligadas e são interdependentes para desenvolver trabalhos na leitura, na escrita.

Além disso, precisamos “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”, (BRASIL, 2018, P. 138), o que é importante para a formação de leitores que reconhecem as características estéticas desse tipo de leitura.

Podemos afirmar que, no percurso da atividade apresentada, os estudantes ganharam confiança para expressarem-se nas interações e interpretações das leituras e nas atividades de escrita.

Visto que eles aceitaram os desafios que as leituras impunham, aconteceram aprendizados.

Ainda observamos que as discussões sobre os contextos sociais em que estão inseridas as personagens foram bem recebidas pelos estudantes, que puderam individualizar-se num reconhecimento das condições marginalizadas a que somos submetidos por nossa condição econômica ou geográfica.

Finalizamos, refletindo que a não homogeneização das leituras ou das produções dos diários nos quais os estudantes demonstraram envolvimento com os textos constituiu formas de autonomia e emancipação. Por isso, acreditamos que os desdobramentos ecoarão.

## Referências

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CALVINO, Ítalo. *Porque ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulim. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues de (org.); SANTOS, Vivian Carla Calixta dos (colab.). *Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- COUTO, Mia. O menino que escrevia versos. In: *O fio das missangas: contos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 131-132.
- ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012, p. 127-131.
- HOUDART-MEROT, Violaine. Da crítica de admiração à leitura “scriptível”. In.: *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. ROUXEL, Annie e LANGLADE, Gérard. São Paulo, Alameda, 2013, p. 114.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

### *Tramas literárias: efeitos e sentidos*

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Hans Robert et. al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coord. e Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979, p. 83-132.

MACHADO, Anna Rachel. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins fontes, 1998.

OCELOT, Michel. *Kirikou e a feiticeira*. 1h 10min. Animação. 1999.

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

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009b.

ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino de Literatura: o advento do sujeito leitor. Tradução de Samira Murad. *Criação & Crítica*, n. 9, p.13-24, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.com.br/criacaoecritica>>. Acesso em: 27 out. 2017.

ROUXEL, Annie. O advento dos leitores reais. In.: *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p.191-208.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. *Revista Letras*. Curitiba, v. 44, p. 185-196, Editora da UFPR, 1995.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (orgs). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 99-112.

## **Notas**

<sup>3</sup> Este texto é parte da dissertação escrita como requisito para conclusão do Mestrado Profissional em Letras - Proletras.

<sup>4</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) Finance Code 001"



# POEMA IMPRESSO E CIBERPOEMA - PROCESSO DE RECEPÇÃO E CRIAÇÃO NA PRÁTICA DE ENSINO DE LITERATURA

WALDINEY SANTANA DA COSTA<sup>1</sup>  
OLGA MARIA CASTRILLON-MENDES<sup>2</sup>

## Primeiras reflexões

A literatura é como uma porta para variados mundos que nascem a partir de leituras que dela se fazem e se mantêm viva na

---

<sup>1</sup> Licenciado em Letras: Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso (2003) – Pontal do Araguaia/ICLMA/. Especialista em: Ensino e Estudos Linguísticos e Literários/ Faculdade FÊNIX; Diversidade cultural e Racial no ensino de EJA/ UFMT/ NEPRE. ME. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/Cáceres-MT.

<sup>2</sup> Possui Graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (1978), Especializações em Língua e Literatura - Universidade Federal de Mato Grosso (1981) e Literatura Infanto-Juvenil - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PREPES/PUC/1994), Mestrado em Linguística - UNICAMP (2000), Doutorado em Teoria e História Literária - UNICAMP (2007) e Pós-Doutorado em Literaturas Comparadas de Língua Portuguesa (FFLCH/USP, 2013). Professora Adjunta aposentada do Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT/Campus de Cáceres; do Mestrado Profissional em Linguagem (PROFLETRAS/UNEMAT) e Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários/PPGEL/UNEMAT.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 - “This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) Finance Code 001”

constituição do leitor. Esta não se desfaz na última página do livro, na última da frase da canção, nem tão pouco na última fala da representação imaginária ou na tela final do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivências e marcos da história de leitura de cada um. (LAJOLO, 2001). E, é sob esse aspecto, manifesto minhas inquietações para com o valor dado à literatura, nas escolas brasileiras, especialmente no ensino fundamental. Reporto-me com certa tranquilidade sobre o assunto por ser Profissional de Ensino da Rede Pública estadual de MT desde 2004.

Este breve relato, busca uma reflexão da relação entre leitor e obra, bem como a apresentar a percepção da aproximação da poesia impressa e digital, traçando linhas de nuances entre ambas a fim de conquistar o leitor que esta a cada dia mais distante, em se tratando da faixa etária de aluno de ensino fundamental entre 10 a 14 anos.

Retratamos aqui em poucas laudas reflexões de atividades desenvolvidas via oficinas de leituras nas quais disponibilizamos de poemas em suporte escrito e digital de Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynki, com a obra impressa “Poesia Visual” (2002) e os ciberpoemas disponíveis no *site* “ciberpoesia.com”, poemas impresso da obra “Poesia Pois é Poesia” (2004), de Décio Pignatari, poemas de Silva Freire pela obra “Águas de VisitaçãO” (1999) e poemas visuais do mesmo autor, disponíveis em “casasilvafreire.com”, a fim de que o aluno/leitor percebesse no texto literário sua composição artística e as relações entre poema impresso e digital.

É inquietante observar nas escolas brasileiras, que muitos alunos não manifestam interesse pela leitura literária e, conseqüentemente, esse tipo de leitura tem se esvanecido de maneira progressiva e contínua. Os professores já não atuam com o ensino literário de maneira a conquistar seu público e os alunos, por sua vez, não se interessam pelas leituras que, na maioria das vezes, o currículo escolar lhes oferece de forma obrigatória.

O que se percebe é um claro distanciamento do ato de ler literatura na fase final do ensino fundamental, em relação aos alunos de 1º ao 5º ano, uma vez que, visivelmente, estes têm o costume de

frequentar mais a biblioteca escolar, orientados por seus professores o prazer da leitura torna-se mais perceptível, à medida que crescem, porém, se distanciam cada vez mais do hábito de ler, ou leem por obrigação.

Assim sendo, pensando em articular o ensino de literatura com as declarações de interesse de leitura dos jovens, em inúmeras conversas que tivemos, a proposta pedagógica se apresenta como estímulo ao ensino de literatura, para alunos de 9º ano<sup>4</sup>, expressando sua manifestação artística, por meio de poesias concretas veiculadas em suporte escrito e em ambiência virtual. No entanto, as laudas que se postulam para o leitor tratam-se da reflexão da prática de ensino literário e sim da discussão técnica e teórica da prática do/ no ensino.

Na busca de evidenciar o texto poético como suporte para a análise e percepção de sentido dos alunos, a partir da leitura de poemas visuais, trabalhamos com poemas impressos e ciberpoemas de Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynki e poemas de Décio Pignatari e de Silva Freire com o foco na observação e análise dos aspectos literários utilizados para a composição dos textos, bem como a forma em que esses elementos contribuíram para o estímulo da leitura e compreensão relativa entre literatura impressa e a digital.

Transportar para a essência do leitor, os escritos de Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynki, em sua obra visual impressa, bem como seus poemas em ambiência virtual, (ciberpoemas), reportar aos poetas Décio Pignatari e Silva Freire, com seus poemas visuais sob o suporte impresso, constituiu-se na relação funcional da estética da arte, que se firma com o intento de despertar as emoções do leitor com suas ressignificações perceptivas e receptivas.

É de relevante por em evidência a observação do texto literário, refletindo no processo de criação e recepção de leitura, bem como a identificação do sujeito com os ciberpoemas e suas nuances, permitindo no aluno, a percepção de modo indireto e subjetivo, a significação das palavras, consentindo a fruição de ideias e de imaginário sobre si mesmos, e em relação aos que o cercam.

Nessa perspectiva, conciliar nova tecnologia de recursos visuais

com a produção de textos literários permitiu ao aluno se sensibilizar pela arte advinda da composição de palavras, e ainda, a compreensão das diversas formas da manifestação artística da literatura, uma vez que o texto poético permite diferentes olhares podendo transcender à página impressa passando desta para a ambiência virtual.

## **Ensino de literatura na perspectiva da Criação e Recepção no Ensino Fundamental**

É notório que o espaço dado ao ensino de literatura, no ensino fundamental, (*doravante EF*) tem sido cada vez menor, e ao texto literário, apenas à função lúdica, na qual seu intento é promover emoções, alegrar, divertir-se, ou mesmo, a comoção, quando este não é tratado apenas como “pretexto” para o ensino de gramática da Língua Portuguesa. Esta é uma reflexão que deve ser compreendida não em âmbito local, mas como algo impregnado ainda ao processo de formação do docente, que vê o ensino gramatical como setor primordial, afastando o leitor para o prazer do texto.

Atualmente, ainda que timidamente, alguns livros didáticos do EF tem apresentado certa evolução para com proposta de ensino literário, direcionando algumas atividades de leituras que desfazem ou rompem com o paradigma, texto- leitura- interpretação- exercícios gramaticais.

Diante das reflexões acima, nos questionamos, por que é tão importante o ensino da literatura no âmbito escolar? A linguagem do texto literário constrói novas significações para o leitor, as palavras usadas em um determinado poema, por exemplo, são reveladoras do nível de linguagem que o poeta escolheu. Atentar-se para isso, contribui para a percepção dos sentidos do texto.

Se a linguagem escrita é constituída de significações, a imagem revelada pelo texto literário está carregada de sentidos e analogias que se ligam em descobertas e semelhanças. Essa comparação que se estabelece cria relações novas entre objetos, palavras e sons. Desse modo, ao se analisar um texto precisamos atentar para sua

composição escrita e imagética, em sintonia com as ressignificações possíveis e inerentes ao leitor.

Nesse contexto, a leitura necessita ser aprendida da mesma forma em que se detém o conhecimento de outras práticas e conteúdos. Dessa feita, o espaço da literatura, como texto na sala de aula, trata da necessidade de aprendizagem que demanda tanto contato permanente com o texto literário, quanto à mediação do professor na formação do leitor. E, é nessa sintonia que se promove a interação entre obra e leitor.

Destarte, é imprescindível compreender a complexidade do texto literário, e ter em mente que, como dispositivo de ação, a captação sensitiva do texto está ligada ao aprimoramento da sensibilidade do leitor. A literatura, sendo arte, demanda competências e habilidades ligadas à subjetividade, à criatividade e à sensibilidade, devendo, por isso, ser tratada com métodos e objetivos específicos.

A relação social da obra, que tem se mantida viva, é expressa pela ideia de que, se o leitor tem em si o gosto por obras clássicas, este incorpora ou personifica a própria sabedoria, ao contrário, pois, daquele que tem gosto por obras de menor expressão, sem o devido requinte ou prestígio social. Nessa direção, as obras lidas, (ou não) e, as apreciações expressas sobre elas (tendo lido ou não), compõem parte de nossa imagem social. Uma pessoa que queira passar de si uma imagem de erudição, falará de livros de James Joyce, mas não de obras de Paulo Coelho. (ABREU, 2006).

Sendo assim, para o leitor construir para si uma maturidade capaz de se identificar e se sustentar pelo próprio gosto e não manipulado por uma tendência, a escola tem grande participação em ensiná-lo a ler e a gostar de literatura. Porém, o que se tem visto na realidade é que quase todos os leitores aprendem sobre o que devem dizer em relação a determinados livros e autores de renome, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal.

Em geral, leitores jovens são direcionados a repetir os significados já incorporados e consolidados pelo mediador, ou mesmo, pelo material didático que se utiliza na instituição. Na

maioria dos casos, pelo conceito da escola, compreender um texto é reproduzir uma ideia, na tentativa de se aproximar daquilo que o professor e/ou livro didático dá como certo e não gerar ou criar novas possibilidades de significação para os textos. Dessa feita, ao invés de um processo aberto e partilhado, temos pela frente um mecanismo restritivo, convergente e em total desacordo com a natureza do ato de ler. (ZILBERMAN, 2015).

Diante de tais questionamentos, pensamos na poesia visual do movimento concretista, como elemento norteador para uma boa recepção do aluno/leitor em se tratando da literatura tão pouco trabalhada nos anos finais do EF II.

A literatura, ao longo dos tempos, tem se evoluído em suas formas de se apresentar, por meio de suportes de apresentação, desde a oralidade à escrita em versos e público em mídias em formato de *e-book* entre outros. O poema visual, por exemplo, tem em sua constituição, uma dinâmica que busca por uma poesia que se trata do olhar para a página, para o seu preenchimento e disposição gráfica, buscando evidências de significações simbólicas, como a disposição gráfica dos versos, formato, espaço e movimento.

Em consonância ao exposto acima, Zilberman (2015, p.09) afirma que a leitura atualmente tem assumido uma significação “tanto literal, sendo nesse caso um problema da escola, quanto metafórico, envolvendo a sociedade que busca encontrar sua identidade pesquisando as manifestações da cultura”. Desse modo, a escola, por sua vez, tem papel importante na formação o aluno leitor.

A leitura expande e diversifica as visões e interpretações de mundo e do próprio viver em sociedade. E, o fato de não viabilizar esse contato com as palavras, contribuindo para a uma ausência de leitura no ambiente escolar, corrobora diretamente para uma forma de exclusão de leitor em potencial.

Sob essa ótica, observa-se que o leitor tem consigo experiências que se somam a leitura, e se constituem em novas ressignificações. E, é ele (leitor) que institui valor a uma obra. Por esses méritos, se faz necessário, nesse estudo, a presença de referências que

solidifiquem a constituição do leitor como parte principal do processo literário, principalmente, levando-se em conta que foi a partir da receptividade dos poemas impressos que os alunos se tornaram poetas e produziram suas obras.

### **A Literária Cibernética e suas significações na Estética da Recepção.**

A literatura, em se tratando de concepção por obra literária, historicamente, era vista como ser estático imutável, em que o poeta se consagrava por ser o ‘senhor’ das palavras, no entanto, a posição de Jauss é clara e inequívoca: o leitor, ao se debruçar sobre um texto, não deve se preocupar com a intenção do autor. Com essa concepção, Jauss, trouxe outro olhar para a obra: o olhar do leitor.

Nessa perspectiva, o teórico preconizou que a estética da recepção tem por pressuposto de que a vida histórica da obra literária não pode ser concebida sem a participação ativa de seu destinatário. De fato, o ensaísta põe em evidência o leitor e revela que, se a obra é destinada ao público, é ele, o leitor, o principal artista desse processo. Assim sendo, são suas impressões e sensações que definirão o valor da obra.

Ainda sobre o tema acima, Zilberman (2015, p. 09), afirma que a leitura atualmente tem assumido uma significação “tanto literal, sendo nesse caso, um problema da escola, quanto metafórico, envolvendo a sociedade que busca encontrar sua identidade pesquisando as manifestações da cultura”. Nesse sentido, há uma necessidade do indivíduo em se articular com a leitura.

A referência que a teórica acima faz à linha da receptividade da leitura é muito apropriada, levando-se em conta que a autora ressalta o valor do leitor, no que se refere às interpretações feitas em relação à obra. E, ainda, discorre que para que se promova um encontro da identidade de um determinado povo, é imperativo que as vozes dos seus sujeitos sejam consideradas. Assim, o jogo interativo entre obra e leitor, propiciará maiores possibilidades dessa

identificação, de reconhecimento do valor cultural e, por sua vez, da valorização da leitura.

Define-se, pois, a estética da recepção, defendida por Hans Robert Jauss (1967), na Alemanha, na parte final da década de 1960, por teoria que tem por foco o receptor- leitor. Esse princípio, no Brasil, defendido, entre outros teóricos, por Zilberman (2015), compreende que o processo de satisfação da obra muda de foco: põe o leitor em evidência.

Em suma, a estética da recepção considera o leitor como parte integrante do texto e revela a capacidade da obra de se desprender de seu tempo original e, responder às demandas dos novos leitores. Jauss (1994) considera a principal conquista de suas teses foi a reabilitação do papel do leitor para a concepção social, histórica e estética da literatura.

E, sob esse olhar para o texto literário, tendo o leitor como partícipe indubitavelmente do processo de recepção, essa proposta pedagógica que se constrói tem por foco a promoção de medidas para leitura de poema visual pelo suporte escrito e digital (ciberpoemas) com fins na exploração de sentido do texto literário e análise da receptividade do leitor para com esse tipo de literatura.

Nesse sentido, o ensino de literatura, deve partir para uma prática de leitura que a partir de poemas em suporte escrito e digital, se utilizando de mecanismos práticos dos próprios leitores/alunos, como aparelhos de celulares e outros dispositivos, podem constituir-se em uma prática voltada para condições cotidianas, por se tratarem de uma geração midiática, a maioria dos alunos tem pelo menos o contato mínimo com esses tipos de componentes. Estes os utilizam diariamente, em construção vocabular e ações individuais e coletivas, ainda restritas à baixa condição financeira da comunidade escolar.

Desse modo, é imperativo que o mediador não se limita em apenas abordagens dos conteúdos do currículo formal escolar, deve-se, pois, ser partícipe dessas mudanças, adaptando às circunstâncias que lhe são impostas a partir das necessidades que envolvem a comunidade escolar. Assim, é imprescindível a participação coletiva, com intuito de mudança na postura profissional dos educadores e



favorecimento da leitura tendo por foco o sujeito leitor.

## **Criação e Recepção: a hibridização da linguagem e o processo criativo do ciberpoema**

A hipermodernidade, de modo geral, delimita o momento em que a sociedade humana se encontra atualmente em relação às probabilidades de manipulação da escrita. Aliando-se a isso, têm surgido os gêneros digitais constituídos da habilidade de leitura e domínio dos gêneros midiáticos, aos quais refletem a realidade vivenciada pelo sujeito contemporâneo, referindo ao processo de manifestação cultural digital, a cibercultura.

Em se tratando da composição literária e estética da cibercultura, compreende-se que associado aos minicontos digitais, hipercontos e outros, nasce o ciberpoema, uma forma de poesia eletrônica que se apropria da variedade de signos, em especial da palavra escrita, imagem e som, para que, em consonância com outros recursos multimidiáticos, formar uma nova espécie de gênero, o gênero digital híbrido. Este por sua vez, se produz em ambiência virtual mediante a uma estrutura composicional distinta da impressa, o que confere “à poesia um novo território, um novo suporte e um novo plano estético”. (CAPARELLI, 2000, p. 70).

A expressão hibridismo refere-se ao que é nativo de espécies distintas, miscigenado de maneira atípica e irregular. Hibridizar por sua vez, é a ação participativa e resultante da junção de dois ou mais conjuntos, gêneros ou estilos. E, no processo comunicativo, ocorre uma hibridização da linguagem que se consolida pela justaposição de dois pontos de vista, ou características que se cruzam dialogicamente.

Em se tratando da hibridização da linguagem, o termo é usado para designar o surgimento de novos gêneros que emergiram no contexto das mais diversas mídias e criaram formas comunicativas próprias, manifestando-se a partir do hibridismo, desafiando as relações entre oralidade e escrita e, por assim dizer, inviabilizando

de forma eficaz a tradicional visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua e literatura.

Ao falarmos sobre o processo de hibridização, em qualquer aspecto, aqui se referindo a linguagem, as expressões que determinam seu surgimento têm a ver com “mistura, troca, fusão, permuta, mestiçagem, mescla” dessa forma, empírica ou cientificamente, ser híbrido relaciona-se diretamente ao aspecto da impureza, pois é o resultado da justaposição de características e elementos de espécies distintas, por meio da mistura de seus genes puros. Entendemos, assim, que hibridizar é dar origem a algo novo, que nasce a partir da soma de propriedades alheias que se configuram em um novo ser.

Entendemos, portanto, que o ciberpoema se constitui do processo de hibridização da linguagem, uma composição de dois ou mais elementos diversos, (citamos o texto verbal, imagem e som) que se reúnem em harmonia a fim de originar um novo produto, um poema cibernético, podendo este ter em si características reforçadas ou reduzidas dos dois primeiros, e a partir dessa associação, criar sua própria caracterização estética.

É notório relatar que o processo hibridização da linguagem verbal e não verbal (imagem e palavra) sempre esteve presente ao longo da história da sociedade. A saber, o próprio pensamento humano sempre foi híbrido, uma vez que o cérebro, a fantástica máquina biológica do pensamento da humanidade, “processa, codifica e decodifica simultaneamente uma infinidade de signos sobrepostos”, no qual repousam os mais variados conteúdos que constituem o inconsciente, além de pensamentos, memórias e imaginação. (DIAS & TIBURCIO, 2007, p. 256). De fato é salutar concordar com Rojo (2012, p. 14), ao se referir que “[...] vivemos, já pelo menos desde o início do século XX (senão desde sempre), em sociedades de híbridos, impuros, fronteiriços.”

No que tange ao processo criativo/ composição desse novo gênero poético, híbrido por natureza, percebe-se que, de certa forma, há um abandono proposital ao que se refere à estruturação do poema em versos, sejam eles em sua forma fixa ou livre. A palavra, nesse

sentido, passa a não ser mais o signo exclusivo com que o poeta tece subjetivação à sua obra literária.

O ciberpoema, nesse sentido, por ser constituído de uma multiplicidade de linguagens como elementos transmissores de subjetivação, seja de forma escrita ou imagética, visual ou não visual, passa a ser considerado como gênero poético híbrido e impuro, pois percorre e se articula em vários signos e, se constitui a partir dessa trajetória.

É elementar o destaque atribuído à constituição do ciberpoema. Neste caso, o papel característico da poesia impressa, também já não é mais o único espaço de materialização da linguagem, como um móvel flutuando na espacialidade virtual da tela, “o ciberpoema é dotado de movimentos (imagético e sonoro), uma vez que os signos agora podem se converter, no âmago da tessitura linguística e metafórica do texto, no próprio ato que significam”. (CAPARELLI, 2000, p. 70).

Para o teórico diminuem-se, pois, os limites estéticos entre uma fotografia, uma breve filmagem ou mesmo um texto escrito em prosa ou verso, passando-se a existência de um autêntico apagamento territorial, levando se em conta que o gênero (ciberpoema) passa a ser constituído de forma multidimensional, pois surge a partir de um intenso processo de inter-relação linguística.

Assim, o ciberpoema sobrevém da era digital, como resultado da relação intrínseca do cruzamento dos signos (imagético e linguístico), apresentando uma concepção de texto, a partir do emprego tecnologias avançadas e de uma nova linguagem que o ciberpoema se apropria para a constituição de seu *corpus*.

A partir dos anos 2000, grandes expoentes do poema imagem em ambiência virtual ganharam notoriedade no cenário da literatura digital. Poetas como Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynski, se destacaram com poemas interativos e cibernéticos. Esses textos literários, conhecidos por ciberpoemas, estimulam a interação visual entre autor e leitor.

Os escritores acima citados, a partir do livro “Poesia Visual”, criaram um site para divulgar seus poemas visuais bem como para

disponibilizar a leitura de alguns, como no caso do poema “Chá” disponível no site: “ciberpoesia.com”.

Os ciberpoemas não são simples digitalização de uma poesia já caracterizada pela sua visualidade, e por isso, não podem ser considerados como cópias ou versões digitais, assim, percebe-se que há uma espécie de atração para além das letras, que só se é possível por meio de ferramentas digitais que foram incorporados na literatura a partir da chamada poesia eletrônica, uma poesia que se serve dos recursos digitais para ambientar a palavra no contexto potencial da sua visualidade, cuja origem remonta aos anos 60.

Capparelli (2012) enfatiza que o ciberpoema é a evolução da poesia concretista, pois “o poeta concretista está preocupado em produzir um objeto para ser percebido mais do que para ser lido”. Para o referido autor, a poesia concreta se distingue das demais por apresentar-se pela possibilidade que vai além da escrita, abarcando também o movimento, o visual e o sonoro. Essa tendência literária se distingue, em seus aspectos, recebendo assim, diferentes denominações como o poema sonoro, cinético e visual.

Evidentemente, o ciberpoema, como manifestação da arte, se apresenta a partir de um novo olhar para a poesia, como seus aspectos próprios, no que refere ao uso de multimídia. Diego Paiva (2005, p. 9) aborda que em relação aos “aspectos multimídias, podemos dizer que os ciberpoemas fazem uso de vários artifícios como fotos, imagens, colagens, sons, músicas, animações e até vídeos. Em alguns, a quantidade de recursos exige muita atenção”. Nesse sentido, pé recebe-se uma verdadeira legitimação da pluralidade, um novo peculiar de se ver e compreender a literatura.

É importante salientar que esse estudo não pretende empreender-se nas discussões e concepções estéticas da literatura digital, antes, pretende utilizar-se de poemas em ambiência virtual como mais uma ferramenta para o fomento da literatura no ensino fundamental. Assim, empreendemos uma melhor compreensão das particularidades dessa literatura.

Nesse sentido, Spalding (2012), relatando sobre a literatura eletrônica, aborda que o suporte digital tem suas especificidades

que o torna particular. Assim, não se pode aferir que o simples fato de se digitalizar algum texto poético, com auxílio de scanner, seja a produção de um ciberpoema, pois somente se está usando um recurso midiático como suporte para conduzir o texto impresso.

O poeta Capparelli (2000) especifica alguns dos novos rumos que a arte literária tem tomado a partir dessas novas tecnologias e experimentações poéticas. O autor apresenta alguns exemplos dessa modalidade de poesia que, a partir de uma navegação exploratória por alguns sites, tomada ao acaso e, citada por palavras-chave, podem se encontradas: “galerias e coletâneas em rede; fábrica de poemas; poesia sonora; poesia declamada; nova poesia visual e. poesia cinética” (CAPPARELLI, 2000, pg.73). Essas experiências revelam a interatividade com o leitor, a relação da imagem, movimentos das palavras e sonoridade, atributos indispensáveis para o ciber.

Os rumos tomados pela literatura de ambiência virtual, citados pelos sites de pesquisa acima, seguem em um padrão referencial não linear, uma vez que as obras não apresentam as convenções da poesia impressa dispostas com começo, meio e fim e, tornam-se blocos de palavras/versos que unidos em rede de nexos seguem um trajeto. Capparelli (2000) refere a não linearidade do poema digital como poemas multilíneares, pois se apresentam em múltipla ocupação e perspectivas de leituras no ciberpaço. E, esse fato distingue o ciber dos demais formatos digitais.

### **Poesia visual concreta: da veiculação impressa ao 'nascimento' do ciberpoema.**

A poesia visual, como movimento concretista, surgiu com força em meados do século XX, a partir do desenvolvimento do design gráfico. No Brasil, teve por marco a exposição nacional de arte concreta de 1956. Entre as principais indicações, os idealizadores da exposição, Décio Pignatari, Haroldo de Campos e Augusto de Campos propuseram que o poema se transformasse em um objeto visual, valendo-se do espaço gráfico como agente estrutural, usando os espaços brancos, os recursos tipográficos e etc.

Para Menezes (1998), a poesia concreta só se delinea claramente como uma estética da arte definida e distinta das outras formas das vanguardas, após o ano marco de 1955, quando o grupo paulista entra em contato com o poeta suíço-boliviano Eugen Gomringer. Dessa aproximação, houve uma troca de influências: o grupo paulista sugere a criação do nome poesia concreta e a ideia de se organizar um movimento internacional desse novo estilo de poesia.

A poesia concreta tem por característica a superação do código verbal na arte de se comunicar. Pignatari (2005, p.18), pondera que se “trata de uma herança da nossa tradição livresca, cuja tendência é a de só encontrar significado nas coisas que possam ser traduzidas em palavras”. Desse modo, ao se manifestar na poesia a integração do som, a visualidade e o sentido das palavras, a poesia concreta sugere uma nova proposta considerando outras perspectivas para a forma basicamente visual, procurando estruturar o texto poético escrito a partir do espaço do seu suporte, sendo este a página de um livro ou não, buscando, assim a superação do verso como unidade rítmico-formal.

Essa manifestação sensorial da literatura marca o projeto da poesia verbivocovisual, que é muito utilizado na poesia concreta e, tem um significado especial para os poetas concretistas. Ela representa a forma de exposição de um poema em que o texto poético é organizado a partir de critérios relacionados aos aspectos gráficos e fonéticos das palavras. Há, no poema, uma integração entre os aspectos verbal, visual e sonoro, isto é, a dimensão verbivocovisual da poesia. (PIGNATARI, 2005). Compreendemos com isso, que a poesia concreta dialoga com a geometria espacial, contrapondo-se à poesia cuja estrutura tradicional é imposta ao texto poético.

O poeta concretista se preocupa em produzir um objeto para ser percebido mais do que para ser lido. Diante disso, “os poemas visuais são dispostos para serem vistos como pintura; os poemas sonoros são compostos para serem ouvidos como música”. (CAPPARELLI, 2000, p.71) Desse modo, há uma união de esforços

por parte dos autores, para se construir objetos ou composições de sons de materiais particulares.

Em tempos atuais, aliados à tecnologia digital tem-se uma nova manifestação desse movimento, associado a programas de softwares, com textos em dispositivos eletrônicos e computadores que veiculados à internet que, percorrem em frações de segundos, todo o globo terrestre. São os textos poéticos de ambiência virtual que exteriorizam suas formas e movimentos, articulando o espaço, a diagramação e o sentido.

O debate sobre esse novo posicionamento a respeito da literatura eletrônica tem se intensificado. Alguns teóricos chegaram até mesmo a não aceitar a literatura transposta no ambiente digital, alegando riscos de perda de poeticidade ao se desprender das páginas escritas. Isaac Ramos (2011, p. 21), relata que apesar da grande obra de criação como “o poema-livro, o livro-poema e o livro de arte [...], a crítica literária adotou uma postura de negação dos novos produtos chamados poemas gráficos, espaciais, matemáticos, semióticos e visuais”.

Ainda, sob o foco do valor do livro na sociedade, para Zilberman (2001, p.119), livro e literatura se constituem em duas faces de uma mesma moeda, estruturadas pela “força da índole da escrita e da materialidade do papel” em que uma garante a ascensão da outra, pois, enquanto não se inventava a imprensa, a escrita circulava entre a elite dominante, uma minoria seleta, ou mesmo pela circulação oral nas apresentações poéticas comuns para a época. A autora encerra tal reflexão por dizer que “não é por acaso que os escritores temem que, com o fim da era do livro, desapareça a arte que é capaz de criar”.

Percebe-se que há uma dependência da materialidade do suporte escrito, como um objeto que transpassa a uma identidade ancestral e, se sustenta em uma concepção errônea de que livro e literatura são constituídos da mesma entidade, sendo impossível um sobreviver sem o outro. Enquanto na verdade, o livro é apenas o suporte veicular que transpõe a poeticidade ao universo, assim como o é o veículo digital.

Nesse âmbito, o ensino de literatura permite ao aluno desvendar um mundo de ‘sonho e fantasia’. O texto poético com suas nuances cria e recria um imaginário capaz de romper barreiras do tempo e do espaço, supera diferenças étnicas, econômicas e sociais. Assim, desenvolver atividades práticas por meio de poemas visuais, permitindo ao aluno um olhar diferente para a própria poesia, apresentando-lhe meios de compreensão e recepção do texto como elemento transformador, e não estático, contribuirá diretamente para o processo de formação de leitor reflexivo, capaz de expressar suas significações por meio da oralidade e da escrita.

O texto literário tem suas peculiaridades e, na perspectiva do gênero, possibilita inúmeros métodos de ensino que podem levar ao leitor idealizar a literatura a partir de suas experiências. É a ressignificação pelo modo em que o leitor recebe a materialidade textual e a incorpora por suas vivências e aspirações. (ZILBERMAN, 2015).

Assim, ao se tratar, especificamente do poema, percebe-se que este tem em si uma representação única. Sua estrutura permite dar visibilidade às palavras. Cada verso possui sua significância que se alia ou não aos demais, construindo um sentido acessível a cada leitor. O poema tem em si, portanto, uma linguagem literária que acentua o próprio signo linguístico, estando orientada para a mensagem como tal e não apenas para seu significado. Assim, este vai além da função referencial, torna-se fundamentalmente significativa, uma vez que atribui uma nova acepção às palavras.

Por esse ponto de vista, observando-se as peculiaridades da poesia visual, percebemos que esta se apresenta com grandes possibilidades de aguçar nos alunos a motivação para a leitura, pois esta, por se tratar de observação para além do papel, os espaços em branco, a disposição gráfica e, mesmos os movimentos que são expressos são de extrema importância e podem despertar o leitor para o tipo de leitura que ansiamos.

Desse modo, há que se compreender que ao texto literário se postulam novos aspectos que o transformam em um elemento visual em que valer-se da disposição gráfica como uma espécie de agente



estrutural, usando os espaços brancos, os recursos tipográficos, etc. desta feita, a literatura em ambiência virtual não ostenta disputar espaço com o livro impresso, antes, se apresenta como um veículo a mais de transmissão literária disponível ao ser humano.

### **Tecnologias na Educação Básica: *frustrações e superações na criação de ciberpoema.***

Era “digital”? Cada vez é mais comum a pessoas se comunicarem por meio de aplicativos e *softwares* que minimizam a distância entre os seres, rompem a barreira do tempo e do espaço e promovem a interação imediata entre a sociedade.

Repensando sobre a arte de se comunicar, às vezes, nos pegamos relembramos os tempos da carta, do telégrafo e, imaginem, até do e-mail, que para alguns grupos sociais como os adolescentes, tem se tornado retrógrado. Para Prensky (2001), há dois tipos de sociedade vivendo e buscando interagir entre si, os nativos digitais e imigrantes digitais. O autor traz uma reflexão sobre os nossos alunos:

Como deveríamos chamar estes “novos” alunos de hoje? [...] A denominação mais utilizada que eu encontrei para eles é **Nativos Digitais**. Nossos estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet. Então o que faz o resto de nós? Aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia são, e sempre serão comparados a eles, sendo chamados de **Imigrantes Digitais**. (PRENSKY, 2001/SP- GRIFO DO AUTOR).

Há, nessa vertente, um dualismo que interfere diretamente na educação em que os ditos nativos têm uma maneira própria de compreender o mundo, estando interligados a vários aspectos ao mesmo tempo e os imigrantes digitais que, por sua vez, apresentam certa medida de resistência quanto às novidades tecnológicas e, portanto, são socialmente conservadores quanto à utilização de aplicativos complementares de interação comunicativa. Não podemos pensar em uma dicotomia sem solução.

Como imigrantes da tecnologia digital, a equipe docente deve se esforçar para que essa geração de jovens nativos aproveite de modo eficaz a tecnologia disponível, sabendo usá-las para sua interação social e formação acadêmica. A partir das pesquisas realizadas em sala de aula, ao longo de nossa trajetória escolar, percebemos que os ditos “nativos digitais” apesar termos dar a nítida impressão que possuem fácil acesso as novas tecnologias, por não temerem o ‘novo’, vão à busca de descobertas em relação a esses meios de comunicação, porém quando se trata da utilização desta como ferramenta pedagógica de aprendizagem, pouco ou nada sabem sobre o manuseio.

De fato, temos nos apercebido, já há algum tempo, a dificuldade dos alunos em manusear com êxito essas ferramentas para utilização em meio acadêmico, como a utilização de *softwares* para composição de vídeo e *slides* para o uso em seminários estudantis. Nesses casos, passamos de simples imigrantes para instrutores desses nativos, e desse modo, os alunos passam a perceber que precisam de orientação para a utilização desses recursos para fins acadêmicos.

Como pensar, então, uma educação que ande ao encontro da rapidez e efemeridade com as quais as tecnologias digitais são tratadas? Em resposta, Lajolo e Zilberman (2009), na obra “Das tábuas da lei à tela do computador”, fazem uma análise de como esse processo evolutivo se constituiu, lembrando a história descrita nos livros sagrados sobre os mandamentos da lei mosaica que se evidenciava pela escrita de dez mandamentos escritas por Deus, em duas tábuas ou ‘pedras da lei’, até a forma mais atualizada de comunicação que na contemporaneidade se aplica aos computadores e, por analogia temporal aos desdobramentos que esse avanço tecnológico trouxe como os dispositivos móveis e portáteis (celulares, smartphones, tablets, etc.).

O sistema educacional, no Brasil, tenta disponibilizar o acesso a essas tecnologias. Não é raro de se ver projetos de instalação de laboratórios, ou mesmo a intervenção com aparelhos eletrônicos com tabletes em escolas. No entanto, vivemos em um país continental, que em muitos casos não se tem acesso à Internet de qualidade nem mesmo profissionais aptos com o trabalho com as

novas tecnologias de comunicação, ditas multdigitais, e é esta a realidade da maioria dos alunos da rede estadual de ensino.

Nesse processo notamos que havia uma disparidade entre o ponto de vista dos alunos no que se referia ao contato diário com as ferramentas digitais, tendo por referência o uso de internet ilimitada em casa. Enquanto uma minoria se manifestou ter o acesso ilimitado, a maioria, por sua vez, afirmou que o acesso de internet se dá a partir do uso de dados móveis (espécie de internet paga em dispositivos móveis), o que limita a utilização de internet para leituras de livros digitais e de vídeos. Nesse aspecto, os alunos, em sua maioria, disseram usar seus dados móveis para a comunicação em redes sociais como *Whatsapp*, *Facebook*, *Hangouts*, entre outras formas de comunicação.

Diante da realidade em que a educação brasileira caminha em relação ao preparo profissional e a adequação efetiva de laboratórios para o uso dessas mídias digitais, nos deparamos com a seguinte indagação: como se trabalhar o ciberpoema com alunos, uma vez que esse veículo literário, notadamente precisa da utilização efetiva de equipamentos digitais, uso de internet e softwares que não estavam completamente disponíveis na aplicação da intervenção?

A poeta, professora de designer e ilustradora, Ana Cláudia Gruszyński (2014) em palestra sobre a importância da utilização de equipamentos digitais revelou que mesmo trabalhando em uma universidade pública, ainda sofre dificuldades por não ter a sua disposição os equipamentos necessários para o desenvolvimento de atividades artísticas por meio de mídias, mas, relata que o desafio maior é o professor da educação básica pela falta de infraestrutura. Diante dessa realidade, pautamos em uma proposta de trabalho de recriação de poemas visuais impressos em formato de ciberpoemas, para posterior hospedagem em site institucional com utilização de ferramentas disponíveis como celulares de alunos e softwares off-line.

Em nossa trajetória, como leitor de literatura, tanto acadêmica quanto profissional, sempre nos delicias das composições dos

mais variados tipos de poemas. Nos tempos atuais, algo tem nos despertado para um novo sentido da poesia. Começamos a entender e a apreciar a relação entre tecnologias digitais e a palavra impressa. Desse modo, conhecemos o ciberpoema, uma modalidade de poema que se veicula em ambiência virtual, e tem em si uma configuração peculiar que alia som, imagem e interação com o leitor.

Dos trabalhos de Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszyński, em seu *site* “[ciberpoesia.com](http://www.ciberpoesia.com)”, vimos e revimos a interatividade de seus produtos literários com uma roupagem interativa e coletiva, pois o leitor se apresenta, em determinados momentos, como participante da escrita dos poetas. Talvez, permitindo a realização de sonhos de inúmeros leitores que, em suas quimeras, ousaram imaginar-se ao lado de seus escritores preferidos.

Trabalhar o poema com o suporte digital foi o desafiador. Produzir ciberpoemas com a participação de alunos do ensino público, a partir de tecnologias disponíveis, foi o ato de superação que encontramos para os problemas corriqueiros, como falta de internet e dispositivos para programação de interatividade eletrônica. Assim, a fim de conquistarmos nossos objetivos, partimos para a utilização do uso de *softwares* como o *Movie Maker* e o *PowerPoint*, que nos permitiram trabalhar a partir de um banco de imagens e da realização em programação *off-line*.

Desta forma conduzida, o processo de leitura pôde viabilizar a produção literária de 33 ciberpoemas (*feitos pelos próprios alunos*), a partir da leitura e análise de poemas visuais, recriação de poemas inéditos, mobilizando os suportes escrito e midiático para a construção de novos ciberpoemas, como releituras dos poemas visuais trabalhados em sala, que já estão disponibilizados em veiculação de site, no endereço <<http://www.ciberpoema.org>>.

## **Considerações Finais**

Trabalhar com uma manifestação literária, voltada ao ambiente virtual, permitindo que alunos jovens, que pouco se dispunham para a leitura de literatura, pudessem se envolver nesse processo e,

ainda, permitir-lhes condições de produzirem seus próprios ciberpoemas, sem dúvida alguma, foi a maior conquista dessa atividade interventiva.

Criou-se, portanto, um legado para os jovens e, para nós professores, que estivemos diretamente envolvidos nas atividades, permitiu a constatação do ideal proposto tendo em vista a percepção e aprofundamento do sujeito leitor para com as atividades propostas o que motivou ainda mais a continuidade da utilização dessa modalidade e forma de produção literária de recepção e criação do próprio sujeito leitor.

De fato, ao conhecermos os mecanismos constituintes da era digital, percebemos que o seu uso, em ambiente escolar, estava limitado, restrito à falta de uma internet de qualidade e, isso nos motivou a aliar a prática dos alunos com outras ferramentas de uso *off-line*. Assim, sem a necessidade estrita de uso de internet, poderíamos ter bons frutos e desmitificar o estigma de que não se poderia trabalhar na perspectiva digital no ensino público.

As reflexões que se apresentaram demonstraram as ações realizadas com o ensino de literatura e favoreceram uma análise descritiva da proposta de se incentivar a leitura por meio de poesia concreta e a produção de ciberpoemas para ambiência virtual. Associar a poesia visual impressa à digital permitiu aos alunos compreender que não vivemos em mundos separados, o mundo dos livros impressos e o digital.

Enfim, quando se propõem atividades como essas, em que o ensino literário alce voos para além das páginas do livro, aliando-se às tecnologias digitais, mesmo sob os desafios que se podem enfrentar pela maioria da sociedade brasileira, adaptando, portanto, os poemas impressos visuais ao uso de ferramentas digitais para veiculação em dispositivos de rápido acesso, tendo por via a percepção reativa e perceptiva do sujeito leitor, o resultado se manifesta positivamente na constituição do processo de formação de leitor, e no caso específico, ainda permitiu que estes, o leitores pudessem reconstruir poemas visuais com uso de tecnologias e

agregar a este uma linguagem carregada de efeito de sentidos levando-se em consideração toda carga semântica trabalhada em sala de aula.

## Referências

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.
- CAMPOS, Haroldo de CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio. *Teoria da Poesia Concreta: textos críticos e manifestos de 1950-1960*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006.
- CAPPARELLI&. GRUSZYNSKI, Ana Cláudia. *A literatura, poesia visual e cibercultura*. 2012. Disp. em: <<https://www.youtube.com/watch?v=W-8JPhsCEIU>>. Acesso 20 de março de 2017.
- CAPPARELLI. *Poesia Visual*. 3.ed. São Paulo: Global, 2002.
- DIAS, Anair Valênia Martins TIBÚRCIO, Fábio. *Para além da palavra: multissêmico e hibridismo na urdidura do ciberpoema*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP, n° 19 dez. 2017.
- FREIRE Silva. *Águas de visitação*, 3ª ed. Cuiabá: ADUFMAT: 1999.
- GRUSZYNSKI, Ana Claudia. *O papel do design gráfico no estabelecimento de contratos de leitura de jornais impressos*. Estudos em Comunicação, Covilhã, Lab Com, v. 1, p. 85-106, 2014. Disp. em: <<http://www.ec.ubi.pt/cc/12/pdf/EC>>. Acesso em 03 de março de 2016.
- JAUSS, Hans Robert. *A Estética da Recepção: colocações gerais*. In: A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. Seleção, coordenação e prefácio de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- MENEZES. Philadelpho. *Poética e Visualidade*. Uma trajetória da poesia brasileira contemporânea. São Paulo: Unicamp, 1998.
- PIGNATARI, Décio. *O que é comunicação poética*. 8ª ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.
- PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso 06 de maio 2017.
- RAMOS, Isaac Newton Almeida. *Vanguardas poéticas em permanência: A revalidação de Wladimir Dias-Pino e Silva Freire*. São Paulo: USP, 2011.

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

ROJO, Roxane, MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A leitura no contexto escolar*. Disponível em: <[www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_05\\_p063-070\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p063-070_c.pdf)>. Acesso em 7 / 11/2016.

SPALDING Marcelo. *Alice do Livro impresso ao E-Book: Adaptação de Alice no País das Maravilhas e de Através do Espelho Para Ipad*. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

ZILBERMAN, Regina . *Fim do livro, fim dos leitores?* 2ª. ed. São Paulo: Editora SENAC, 2001. <[http:// www.pucsp.br/pos/cos/epe/mostra/santaell.htm](http://www.pucsp.br/pos/cos/epe/mostra/santaell.htm)>. Acesso em: 28 set. 2011.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e História da Literatura*-3ª ed. Porto Alegre: Editora Uniritter, 2015.

## Notas

<sup>4</sup> As atividades foram desenvolvidas no ano de 2016 na Escola Estadual 9 de Julho, em Água Boa-MT. Não serão aqui descritas oficinas práticas de leituras e sim reflexões para o estímulo à leitura literária no Ensino fundamental. Na oportunidade, enfatizo que o discurso se apresenta em sua maioria na terceira pessoa do plural, porém, quando se trata de alguma intervenção individual, manifesto-me pessoalmente na primeira pessoa do singular.





# RETRATOS DE UM VOO BEM-SUCEDIDO: TEMÁTICAS ATEMPORAIS DE *QUARTO DE DESPEJO* E AS PRODUÇÕES

JACINAILA LOURIANA FERREIRA<sup>1</sup>  
GENIVALDO RODRIGUES SOBRINHO<sup>2</sup>

O presente estudo é pautado na aplicação do projeto intitulado: “*Quarto de despejo*: Temáticas atemporais para a sala de aula”, realizado a partir da leitura da obra *Quarto de despejo*: diário de uma favelada, de

---

<sup>1</sup> Graduação em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2009), pós-graduação em Docência do Ensino Superior (2016), pela Universidade Candido Mendes, Mestra em Letras pela UFRN/UNEMAT (2021). É professora efetiva na rede estadual de ensino, SEDUC/MT. Escritora de poesias e contos, já participou em mais de 20 antologias. Integrante do ‘Coletivo Negras Mato-grossenses’, faz parte do grupo das sete escritoras da obra *Rasuras Negras* (2020). Autora do livro ‘Nuances’ (2020) e ‘Mãe e Filha’ (2020) com sua filha Maria Fernanda Ferreira. Pesquisa as obras da escritora Carolina Maria de Jesus, organizou recentemente, em homenagem à Carolina, uma obra com dezenove alunos: ‘Diário de uma turma nota 10 @alunosescritores’ (2021). <http://lattes.cnpq.br/8809582981518075>

<sup>2</sup> Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1994), mestrado (2002) e doutorado (2010) em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa), pela Universidade de São Paulo - USP. É professor titular do Curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso - Campus Universitário de Sinop. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: língua inglesa, literatura inglesa, literatura norte-americana e literaturas africanas de língua portuguesa. Integra os Grupos de Pesquisa: Estudos Comparativos de Literatura: tendências identitárias, diálogos regionais e vias discursivas (UNEMAT) e Estudos Cabo-verdianos de Literatura e Cultura (USP), certificados pelo CNPQ desde 07/12/2007. <http://lattes.cnpq.br/4228843925496426>.

Carolina Maria de Jesus, cujos recortes temáticos foram explorados durante a leitura e associados ao dia a dia de cada aluno participante. Fazemos aqui uma apresentação das temáticas apresentadas e também mostramos um paralelo em que a autora diz a respeito de cada tema. Analisamos os trabalhos realizados pelos alunos que chamamos *@alunosescritores*. Sobre as temáticas expressas na escrita de Carolina, Fernandes (2018, p. 350), enfatiza que,

Suas narrativas são nascidas de cada instante fugaz, cuja intensidade gera capturas discursivas, temáticas e alusivas que consomem, mas seguem atingindo devires insuspeitos dessa escritura. A vida escrita se expande para se agarrar àquilo que tem, ao mesmo tempo em que os fios criativos não se articulam em fluxo constante, de um modo que não dão conta de organizar os territórios de sua escrita, sendo nesse sentido rizomático seu processo criativo.

A obra *Quarto despejo: Diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, é um retrato de temas que nunca deixaram e ser atuais, por isso trazemos um recorte de algumas que se sobressaltam durante a leitura e citamos partes da obra, pois é a partir de construções atemporais que se realizou o trabalho do diário de leitura por meio de imagens e legendas.

Entre os temas trabalhados apresentamos aqui alguns trechos da obra que serviram como suporte para as temáticas como o racismo, preconceito, desigualdade social, fome, miséria, denúncia social, relacionamentos, as cores e a natureza, os sentimentos demonstrados, leitura e escrita, pobreza, custo de vida e religiosidade.

O racismo, preconceito, religiosidade e comparações com a natureza são visíveis durante a leitura de uma obra que trata da realidade, para reafirmar Jesus (2014, p. 122), registra uma conversa no supermercado:

Nos gastos quase que vocês empataram.

Eu disse:

– Ela é branca. Tem direito de gastar mais.

Ela disse-me:

– A cor não influi.

Então começamos a falar sobre **preconceito**. Ela disse-me que nos Estados Unidos eles não querem negros na escola.

Fico pensando: os norte-americanos são considerados os mais civilizados do mundo e ainda não convenceram que preterir o preto é o mesmo que preterir

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

o sol. O homem não pode lutar com os produtos da **natureza**. **Deus** criou todas as **raças** na mesma época. Se criasse negros depois dos brancos, aí os brancos podia revoltar-se (Grifos do autor).

Conforme se pode observar durante a conversa, Carolina deixa claro que não compreende a preferência social pelo não negro, diante da criação de todas as raças, ao mesmo tempo, por Deus. Ela descreve abaixo, situações em que é possível notar a subordinação referente a sua cor e profissão,

Ela disse:

– A única coisa que você sabe fazer é catar papel.

Eu disse:

– Cato papel. Estou provando como vivo! (JESUS, 2014, p. 20).

– Antigamente eram os pretos que criava os brancos. Hoje são os brancos que criam os pretos.

A senhora disse que cria a menina desde 9 meses. E que a negrinha dorme com ela e que lhe chama de mãe (JESUS, 2014, p. 24).

Exemplo de produção dos alunos a partir das temáticas racismo e preconceito:



Fonte: Imagem 01-Print da página @alunosescritores; arquivo da professora-pesquisadora.

Carolina não se conforma com a diferenciação entre brancos e negros, bem como com a forma de tratamento diferenciada devido a fatores sociais e econômicos. Ela mostra em sua obra, como se pode observar acima no trabalho dos *@alunosescritores*, a inconformidade e a luta constante pela mudança. Aprendemos com ela a não desistir, a persistir e acima de tudo a lutar, é uma luta com o que se tem à disposição, cadernos que cata no lixo, livros e a palavra de onde advém todo o poder e força para o desprendimento e humanização presentes nesse livro e em toda sua vasta obra literária. É perceptível por meio do retrato fotográfico e comentários dos educandos, a visão atemporal despertada por temáticas ainda muito presentes na sociedade contemporânea. A escrita deles revela que Carolina continua. Sua escrita desperta, incentiva, destroça o racismo e pisa no preconceito para surgir, ressurgir uma nova época com novos valores e visões.

Além do preconceito racial, é evidente a **religiosidade** de Carolina. A este respeito, Jesus (2014, p. 12) reforça que, “Eu estava indisposta, resolvi benzer-me. Abri a boca duas vezes, certifiquei-me que estava com mau olhado”. A autora demonstra na escrita de seu diário ter suas crenças e, apesar do sofrimento vivenciado, ampara-se na natureza, criação divina para buscar conforto diante das situações difíceis do seu dia a dia sofrido, na favela do Canindé. É notável a observação dos alunos durante a execução do projeto nas imagens que se seguem (Imagem 02).

Carolina demonstra sua fé, em muitos momentos de sua escrita, evoca Deus e acredita na realização dos seus sonhos. Ela vê Deus no sol, na água, na fome, na pobreza, na miséria, no olhar de seus filhos e demonstra ter a grandeza do mundo bem ali, no seu interior que transforma o que é pequeno na grandiosidade de seus sentimentos.

É evidente a religiosidade de Carolina. Nesse sentido, Jesus (2014, p. 12) salienta que,

Eu dormi. E tive um sonho maravilhoso. Sonhei que eu era um anjo. Meu vestido era amplo. Mangas longas cor de rosa. Eu ia da terra para o céu. E pegava as estrelas na mão para contemplá-las. Conversar com as estrelas. Elas organizaram um espetáculo para homenagear-me. Dançavam ao meu redor e formavam um risco luminoso.



Imagem 02 - Prints da página @alunosescritores – acervo da professora-pesquisadora.

Carolina nunca perde a fé, a esperança e o amor. São atitudes que a impulsionam à luta e a fortalecem em cada momento de dor. Acima de tudo, ela tem sonhos e busca realizá-los, mesmo tudo parecendo estar contra, ensina uma lição grandiosa, não existe vitória sem perseverança. O diálogo com a natureza, a luz que emana do universo para ela, as cores e, acima de tudo, a vontade de viver e superar.

A escritora faz reflexões sobre o cenário em que vive, questiona-se “Porque é que o homem branco é tão perverso assim? Ele tem dinheiro [...] fica brincando com o povo igual gato com rato” (JESUS, 2014, p. 148). O povo a que se refere são os que vivem às margens da sociedade, nas favelas e que não têm o que comer.

A fome é retratada com frequência nos escritos de Carolina, “e assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual – a fome” (JESUS, 2014, p. 32). Uma referência à libertação dos escravizados, que ainda na atualidade são aprisionados pelas correntes do preconceito, da falta de oportunidades e da fome. No dia 16 de maio, ela reforça dizendo: “eu amanheci nervosa. Porque eu queria ficar em casa, mas eu não tinha nada para comer” (JESUS, 2014, p. 33).

A fome é um retrato constante na obra *Quarto de despejo*, uma realidade triste e que nos move e nos comove rumo à mudança de comportamento, frente a uma temática infelizmente atemporal. Mesmo lançado em 1960, *Quarto de despejo* trata da realidade presente na atualidade, nas favelas, nos pretos, pobres e esquecidos.

A fome se personifica em revolta, transformação social e desejo de fazer algo para modificar uma sociedade, que observa, e, calada nada faz para alimentar, prover trabalho, sustento, vida aos semelhantes. Ler Carolina é verbo imperativo, é ordem que urge, ultrapassa séculos, gerações e infelizmente permeia o povo que ainda está em silêncio profundo, uma vez que a tontura da fome o impede de lutar. Fernandez (2018, p. 163) reitera que:

Carolina de Jesus, uma mulher negra e favelada, expele as pústulas em seu devir criativo ao transmutar em forma e conteúdo as pústulas do tornar-se fome amarela para muito além, mas não menos importante, das críticas à sociedade mobilizada por sua escrita. A escritora segue criando algo para dizer o não dito (até então) a partir daquilo que é interdito; sua escrita poética é um agente invasor que, antes inativo, passa a tomar corpo e vai requerendo vida, e exige uma face para si.

Carolina apresenta uma fome que tem cor, a amarela. Explica que só após comer, a normalidade volta aos seus olhos, então, volta a enxergar a natureza com cores tão belas como antes. O presente trabalho nos desperta e nos lembra da importância de uma autora que mostra uma linha do tempo dolorosa, urgente, repleta de gente que precisa se alimentar. Acerca dessa temática, apresentamos aqui alguns registros fotográficos feitos pelos alunos escritores (Imagem 03)

O que mais nos prende a atenção é perceber uma escrita que está muito além da fome física, visto que mostra uma necessidade de alimentação de conhecimentos de amor ao próximo como no incidente em que ela descreve a mulher que a presenteia com um pacote de ratos mortos e também da empresa que esmaga os tomates para ninguém catar para se alimentar. São vários os momentos que isso acontece, inclusive, há relato de pessoas que morrem ao ingerirem alimentos contaminados,



Imagem 03 - Prints da página @alunosescritores – acervo da professora-pesquisadora.

uma contaminação que se deve principalmente, à maldade, ao individualismo, à fome de justiça, amarela, que nos deixa tontos diante do caos.

A fome é uma consequência de outro fator também muito retratado na obra, o **custo de vida** que é inacessível e incoerente com a renda dos trabalhadores, é uma temática ainda muito presente na atualidade, já que, diante do que se ganha, grande parte da população não consegue adquirir bens básicos para viver dignamente, devido aos preços que incessantemente crescem. Carolina de Jesus mostra de forma clara em seu diário, as dificuldades enfrentadas para prover o sustento da família. A autora é crítica em relação aos preços, pois mesmo trabalhando muito, enfrenta muitas dificuldades. Conforme podemos observar nas postagens dos participantes da pesquisa, @alunosescritores (Imagem 04).

Pensar o **custo de vida** na obra *Quarto de despejo*, é lembrar que ele reflete também as injustiças de viver sem ter o direito de viver livremente, principalmente não ter condições básicas de vida, é um diálogo que mostra a falta do olhar para o outro. Constatamos essa afirmação nos seguintes trechos do diário,



Imagem 04 -Prints da página @alunosescritores – acervo da professora-pesquisadora.

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. (JESUS, 2014, p. 11).

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. 29).

Acompanhando a fome e o custo de vida, é muito forte o cenário da **pobreza e miséria** durante a narrativa, é um misto de desespero em continuamente prover o sustento dos seus filhos e a sensação dolorosa de não alcançar o almejado, conforme observa-se 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.



Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

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 (JESUS, 2014, p. 41).

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. 45).

A parte que retrata o aniversário da filha da autora é uma das mais comoventes do diário. A pobreza e a miséria são descritas como a mesquinhez, falta de conhecimento, educação, atenção e amor. Carolina se comove diante de uma riqueza maior, seus sonhos, sua fé, as cores de um mundo que lhe permite olhar adiante e seguir. A respeito dessas temáticas, os alunos escritores fizeram diversos registros, entre eles,



Imagem 05 - Prints da página @alunosescritores – acervo da professora-pesquisadora.

*Quarto de despejo* atrai leitores, atrai sonhos a serem reconstruídos, refeitos, como os de Carolina. A pobreza é pequena, diante da grandeza da escrita de Carolina. *Quarto de despejo* não é

retrato de pobreza, além de qualquer necessidade, existe força, determinação e principalmente esperança.

Carolina faz uma reflexão que ainda se encaixa nos moldes da sociedade contemporânea. A autora trabalha e mesmo assim, não consegue manter o sustento de sua família. Surge, então, uma mulher com três filhos de diferentes relacionamentos, apenas dois anos de escola, catadora de papel, negra e favelada, que rompe com todos os estereótipos sob a sua condição e torna-se escritora. Para isso, ela usa os mesmos papéis que cata do lixo para sobreviver e retrata neles seu gosto pela **leitura e escrita**, conforme observa-se no trecho e nos registros fotográficos dos *@alunosescritores*.

(...) 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).

É importante ressaltar que Carolina não é escritora somente do diário ou um livro só. É uma escritora múltipla que nos deixou um legado inspirador, poemas, romances, crônicas, peças teatrais, músicas e provérbios. A autora é a protagonista de sua história, vivências, escritas e superações que estão além da margem social, pois ela cria, inaugura uma nova busca por seus sonhos, é uma escrita repleta de imagens e atemporalidade (Imagem 06).

Seus conhecimentos foram construídos de outra maneira, por meio dos livros e cadernos que encontrava no lixo, já que não tinha dinheiro para comprá-los, e, no lugar onde estava com todas as dificuldades encontradas, ela lutou, leu, escreveu, publicou, espalhando seus manuscritos pelo mundo e hoje a cada dia uma nova surpresa. Em breve será publicada mais uma obra que reúne manuscritos inéditos de Carolina. A decolonialidade em Carolina consiste nessa busca da transcendência histórica, uma vez que mesmo lançado em 1960 *Quarto de despejo* traz temáticas atuais de subversão do poder colonial.

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)



Imagem 06- Prints da página @alunosescritores – acervo da professora-pesquisadora.

Outro tema explorado são **as desigualdades sociais**, e isso já se evidencia no nome da obra, *Quarto de despejo*, visto que existe uma relação metafórica entre o título e uma despensa, quartinho da bagunça, encontrado na maioria das casas, 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.

Em seguida, a autora faz uma descrição em uma de suas anotações “eu classifico São Paulo assim: O Palácio, é a sala de visita. A prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos” (2014, p. 32). É notável a diferença, já que a narradora compara o lugar onde vive ao quintal e as pessoas que ali moram a lixos da sociedade. Carolina se refere várias vezes à favela como o quarto de despejo, “estou no quarto

de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se ou joga-se no lixo” (JESUS, 2014, p. 37).

É uma desigualdade visível, na qual Carolina se inclui e deixa claro que gostaria que fosse diferente, conforme constata-se no trecho,

O meu sonho era andar bem limpinha, usar roupas de alto preço, residir numa casa confortável, mas não é possível. Eu não estou descontente com a profissão que exerço. Já habituei-me andar suja. Já faz oito anos que cato papel. O desgosto que tenho é residir em favela (JESUS, 2014, p. 22).

Para ilustrar o que diz Carolina Maria de Jesus, mostramos aqui produções dos alunos a partir da temática.



Imagem 07 - Prints da página @alunosescritores – acervo da professora-pesquisadora.

Observa-se aqui, outra temática muito presente em sua obra, a denúncia social por meio da literatura. No dia 01 de julho de 1955, ela faz o seguinte registro:

Eu percebo que se este Diário for publicado vai maguar muita gente. Tem pessoas que quando me vê passar saem da janela ou fecham as portas. Estes

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

gestos não me ofendem. Eu até gosto porque não preciso parar para conversar. – Os meus filhos estão defendendo-me. Vocês são incultas, não pode compreender. Vou escrever um livro referente a favela. Hei de citar tudo que aqui se passa. E tudo que vocês me fazem. Eu quero escrever o livro, e vocês com estas cenas desagradáveis me fornece os argumentos (JESUS, 2014, p. 20-78).

Evidencia-se no trecho o fenômeno da metalinguagem presente no livro de Carolina, escrito também, com o propósito de denunciar e buscar por meio da palavra melhorar, trazer mais dignidade e menos desigualdade social no futuro. Ela anuncia para todos que serão denunciados em seu diário e escreve no e para o livro. A comunidade se sente retraída e com medo, pois sabe que poderão se tornar públicas as desavenças ocorridas na comunidade.

Apesar da vida turbulenta, ela demonstra momentos de tristeza, desânimo, mas também de muita alegria. O diário é permeado também por **sonhos e sentimentos**. Em um dos registros ela diz: “[...] eu cato papel, mas não gosto. Então eu penso: Faz de conta que eu estou sonhando” (JESUS, 2014, p. 29).



Imagem 08- Prints da página @alunosescritores – acervo da professora-pesquisadora.

Em meio às angústias de viver em um quarto de despejo, Carolina nos convida a sonhar! Transparecem nas linhas do diário seus sentimentos, tristezas, alegrias, superação.

É essa forma de sentir o mundo e tudo que está ao seu redor, que permite à autora prosseguir, já que sabe que pode estar no âmago dos seus propósitos e viver um dia a emoção dos sentimentos e sonhos enfim realizados na concretude da esperança e claro, da luta incansável.

Apresentamos aqui a parte que impulsiona essa obra e a torna única, os ideais de vida de uma autora que vive na atemporalidade, que nos mostra no quarto de despejo onde mora uma joia rara, Carolina Maria de Jesus. Os ideais de vida e transformações contidos nos escritos dessa escritora devem permanecer e ter continuidade nas ações de jovens sedentos por mudança.



Imagem 09- Prints da página @alunosescritores – acervo da professora-pesquisadora.

Apesar de não gostar do que fazia para sobreviver, a autora demonstra otimismo e uma vida permeada por sentimentos e sonhos. Na sequência, em vários trechos do diário, ela faz declarações que denotam essas sensações de esperança e alegria,

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

As vezes eu ligo o rádio e danço com as crianças, simulando uma luta de boxe. Hoje comprei marmelada para eles. Assim que dei um pedaço a cada um percebi que eles me dirigiam um olhar terno. E o meu João José disse:  
– Que mamãe bôa! (JESUS, 2014, p. 20).

Além dos sentimentos de alegria e até tristeza, Carolina admira as **cores e a natureza, chegando a dar** cor à fome, a amarela. Contempla a natureza e descreve os tons ao longo de seus registros, conforme observa-se abaixo:

Resolvi tomar uma media<sup>3</sup> e comprar um pão. Que efeito surpreendente faz a comida no nosso organismo! Eu que antes de comer via o céu, as arvores, as aves tudo amarelo, depois que comi, tudo normalizou-se aos meus olhos (JESUS, 2014, p. 44).

*Quarto de despejo* é colorido, tem a cor da alegria, da fome, da angústia de viver, ela é a “Cinderela negra” já citada e conhecida por muitos pesquisadores, que assim como esse grupo passeiam pelos tons pretos de uma pele que urge por clemência, hidratação, bons tratos. Encontramos diante das releituras imagéticas feitas por @alunosescritores,



Imagem 10- Prints da página @alunosescritores – acervo da professora-pesquisadora.

Carolina colore tudo a sua volta, inclusive a fome que é amarela, mas logo após ser saciada, volta a colorir tudo ao seu redor. Sem cor não seria possível imaginar, sem as nuances do sofrimento, da dor e da esperança nunca adentraríamos ao quarto de despejo e teríamos a honra de conhecer, não uma favelada, mas uma rainha, uma mulher forte, guerreira, determinada.

Acerca desta ligação com a natureza, Jesus (2014, p. 12) escreve: “A noite está tépida. O céu já está salpicado de estrelas. Eu que sou exótica gostaria de recortar um pedaço do céu para fazer um vestido”. Pode-se constatar por meio da leitura, o envolvimento da narradora do diário com a natureza e com a importância da água em seu dia a dia, bem como seu encantamento diante do universo e comparações com a vida, segundo percebemos em várias passagens de seu diário,

Domingo. Um dia maravilhoso. O céu azul sem nuvem. O sol está tépido. Deixei o leito as 6,30. Fui buscar água (JESUS, 2014, p. 14).

Quando cheguei em casa era 24 horas. Esquentei a comida, dei para a Vera Eunice, jantei e deite-me. Quando despertei, os raios solares penetrava pelas frestas do barracão (JESUS, 2014, p. 15).

Deixei o leito as 4 horas para escrever. Abri a porta e contemplei o céu estrelado. Quando o astro-rei começou a despontar eu fui buscar água (JESUS, 2014, p. 21).

Eu sou muito alegre. Todas manhãs eu canto. Sou como as aves, que cantam apenas ao amanhecer. De manhã estou sempre alegre. A primeira coisa que faço é abri a janela e contemplar o espaço (JESUS, 2014, p. 25).

O colorido é surpreendente na vida cotidiana da autora, uma vez que apesar de tudo, consegue ter sonhos, afugentar a tristeza e até enxergar a cor da fome que aos poucos se transforma e tudo volta a ser belo novamente. São temáticas reais, vivenciadas, registradas e o mais importante, deixadas como um verdadeiro legado para a atualidade e gerações futuras.

Recriar a capa e contracapa da obra *Quarto*, surgiu a partir de uma sugestão da pesquisadora de Carolina, Vanessa Poteriko, após participação de uma das videoconferências do projeto.

O nome original da obra: *Quarto de despejo: diário de uma favelada*



retrata Carolina apenas como favelada, a inadequação está em não considerar que ela está na favela por um curto período, porém não passou maior parte da sua vida ali, além do mais, é mãe, escritora e acima de tudo uma grande mulher. A autora revela em seus manuscritos, de acordo com relatos de pesquisadores, seu descontentamento com o título do livro, visto que como percebemos, é carregado de estereótipos, rotulações. O mesmo acontece quando lemos o seguinte trecho na contracapa da obra (JESUS, 2014, p. 201):

Carolina Maria de Jesus foi catadora de papel e viveu na favela do Canindé. Apaixonada por livro, ela alimentava sonhos e desabafava a sua triste realidade nas folhas encardidas de seus cadernos, que, mais tarde, tornaram-se públicas por meio desta obra única.

Os alunos trabalharam no intuito de desconstruir a Carolina escritora de diário e de um livro só, pois não fica explícito, na redação da apresentação, a importância e a riqueza das produções da autora que incluem romances, músicas, poesia, contos, provérbios e muita coisa ainda em pesquisa a ser descoberta. De acordo com Fernandez (2018, p. 289),

(...) Não levando em consideração as contradições que movimentam sua narrativa, fazendo uso de uma ótica redutora que privilegiou a característica testemunhal dos escritos carolinianos e menosprezou a elaboração estética presente em *Quarto de despejo*.

Diante do menosprezo expresso nas partes em análise, os alunos demonstraram, após a leitura da obra e motivação, insatisfação com a capa, o título da obra, que remete ao diário de uma favelada. Podemos constatar a visão deles de Carolina após os estudos em algumas das criações que trazemos aqui.

Na missão de recriar sua forma de conhecer, ver e sentir Carolina, os títulos mudaram, as cores, a escrita do texto, a Carolina feliz, que não se conformava com a condição a ela imposta, que em consequência disso lutou e venceu, uma vitória que após 60 anos do lançamento está aqui em 2020.

### Tramas literárias: efeitos e sentidos

E agora, aguardamos ansiosos pelos novos manuscritos que em breve serão lançados por uma equipe de garra, entre elas, uma pessoa que contribuiu muito para o desenvolvimento do projeto ao compartilhar sua experiência como pesquisadora da autora há vinte anos, Profa. Dra. Raffaella Fernandez, uma das organizadoras das obras inéditas de Carolina.



Imagem 11 - Prints da página @alunosescritores – acervo da professora-pesquisadora.

## Referências

FERNANDEZ, Raffaella. A poética de resíduos, de Carolina Maria de Jesus. Brasília: Ações Carolina. 2018.

FERNANDEZ, Raffaella. *A poética de resíduos de Carolina Maria de Jesus*. São Paulo: Aetia editorial, 2019.

FERREIRA, Jacinaïla Louriana. *Diário de uma turma nota 10: @alunosescritores*. 1 ed. Sinop-MT: Editora Monólito, 2021.

FERREIRA, Jacinaïla Louriana. *Quarto de despejo: Temáticas atemporais para sala de aula*. Dissertação de mestrado – Profletras, Universidade do Estado de Mato Grosso. Sinop, Mato Grosso, p. 323. 2021.

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

FERREIRA, Jacinaila Louriana. *Instagram, 2021. @alunosescritores*. Página destinada aos alunos para postagens das fotografias autorais. Disponível em: <https://www.instagram.com/alunosescritores/>. Acesso em: 08/05/2021.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

## **Nota**

<sup>3</sup> Refere-se a um café com leite em algumas regiões do estado de São Paulo.



# UMA ABORDAGEM INTERTEXTUAL: ESTRATÉGIAS PARA A LEITURA LITERÁRIA DE CONTOS E FORMAÇÃO DO LEITOR

NICÉIA ESPÍNDOLA MARIANO<sup>1</sup>  
OLGA MARIA CASTRILLON-MENDES<sup>2</sup>

## Primeiras reflexões

O Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS é um Mestrado Profissional em rede. Tem como objetivo a qualificação de professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental em efetivo exercício na rede pública de ensino. Após nos familiarizarmos com a proposta e as disciplinas apresentadas pelo programa, elaboramos um trabalho de intervenção privilegiando a leitura literária, a intertextualidade e a escrita. O gosto pela leitura e a realidade da nossa prática em sala de aula nos conduziu a esse caminho.

---

<sup>1</sup> Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras -PROFLETRAS. Professora da Escola Estadual Deputado Dormevil Faria, no município de Pontes e Lacerda-MT. Email: niceiamariano@unemat.br

<sup>2</sup> Professora-orientadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras –PROFLETRAS/ UNEMAT/Cáceres. Doutora em Teoria e História Literária – UNICAMP, Pós-Doutora em Literaturas Comparadas de Língua Portuguesa (FFLCH/USP).

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) – Código de funcionamento 001 - “This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) Finance Code 001”

O gosto por leitura literária dá-se por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento, mas a quem compete desenvolver esse fascínio, essa sedução? Esta ponderação é ressaltada por Irandé Antunes (2009), pois normalmente, a formação de novos leitores acontece pela convivência e pelo estímulo desempenhado por outros atores sociais, tais como a família, que pode ser um importante ambiente em que crianças iniciam o contato com a cultura letrada. Podemos dizer que a estrutura cultural e familiar a que se submetem os atores sociais torna-se fato extremamente favorável para se constituir leitores permanentes ou não.

No entanto, pensando nos jovens que não tiveram a oportunidade de crescer cercados por narrativas, ouvindo e/ou lendo histórias que os envolvessem, pensando em jovens que não vivenciaram a literatura no seu cotidiano, no seu ambiente familiar, pode-se também questionar: o que a escola tem feito para formar o leitor de texto literário? De que forma a escola reconhece as histórias de leitura de que fazem parte os alunos? Questionamentos que nos fazem refletir sobre a função da escola no tocante à formação do leitor literário, pois o que se percebe é que a leitura no espaço escolar, em geral, não tem valorizado o literário como fator preponderante do sistema de aprendizagem.

Nesse sentido, percebemos uma visão pragmática e conservadora sobre o que é e para que serve o texto literário. Irandé Antunes (2009) comenta que a fixação quase obsessiva no ensino da gramática, fora de qualquer contexto de interação, tem deixado a sala de aula sem tempo para a leitura e esse ensino descontextualizado tem se transformado em privilégio de poucos, o que é um direito de todos. Há reduzido tempo dedicado à leitura literária e à constituição do sujeito leitor.

Embora haja um discurso frequente na escola em formar leitores, pergunta-se, o que são leitores? Leitores que não leem literatura? Nesse sentido, a escola precisa (re) pensar a sua relação com a literatura e aproximar os alunos deste universo com potencialidade para transformá-los, contribuindo para a construção do conhecimento.

Esse cenário que não valoriza a leitura literária contradiz as orientações apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, em especial, do terceiro e quarto ciclos de Ensino Fundamental que explicitam a preocupação com o ensino de Literatura. Pelas recomendações, no aprendizado inicial da leitura a primeira abordagem a ser excluída é aquela que vê a leitura simplesmente como decodificação de códigos. Por causa dessa formação deficitária, temos milhares de leitores que apenas sabem decodificar qualquer tipo de texto, porém não conseguem atribuir sentido a eles.

Segundo os PCNs, é necessário mostrar ao leitor que a leitura não é simplesmente uma disciplina da grade curricular escolar, mas parte da vida. Em outras palavras, o leitor deverá perceber que a leitura está presente em todas as esferas sociais e que a leitura como prática social corresponde a um objetivo delimitado. Portanto, a leitura não deve e nem pode ficar restrita a uma atividade presa à esfera escolar, mas sim como catalisadora de suas relações sociais. E sugere que:

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura. (BRASIL, 1998, p. 71).

A prática leitora extensiva na escola deve, assim, permitir variedade genérica e cabe ao professor permitir e incentivar diferentes leituras do mesmo texto, ou seja, realizar um trabalho que faça seu aluno consolidar as estratégias de leitura, confirmando ou refutando suas hipóteses. A verificação dessas

estratégias possibilitará ao professor avaliar o sentido construído pelo aluno.

Refletindo sobre as questões de fundo que envolvem o processo de desenvolvimento da leitura na escola, o trabalho foi desenvolvido com os alunos do 8º Ano B, do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Deputado Dormevil Faria, de Pontes e Lacerda, Mato Grosso. Procuramos proporcionar a eles momentos de leitura, análise, interpretação, observação do fenômeno intertextualidade e da produção de texto. Optamos por trabalhar com o gênero conto, principalmente por acreditar que tal gênero corresponde à necessidade de leitura mais acessível ao aluno e também por se tratar de um texto curto em que há a presença de fatos que estimulam a imaginação, com assuntos circunstanciais e estrutura simples, linear o que, possivelmente, facilita a familiarização dos alunos com o texto.

Acreditamos que a leitura, juntamente com a escrita, é fundamental para o ser humano adquirir, ampliar e produzir conhecimentos. É pela leitura que nos apropriamos de saberes científicos, históricos e culturais. Atualmente, o indivíduo analfabeto é excluído de diversas práticas sociais, pois muitas atividades sociais contemporâneas envolvem a leitura e escrita, reafirmando o que tínhamos em mente no momento da proposição da atividade de inserção no universo leitor da escola em que trabalho, uma experiência de educadora que tem mostrado o quanto esses saberes resultam, em grande parte, da leitura. O ato de ler não é passivo, exige descoberta e recriação. A leitura requer uma produção e sempre supõe um trabalho do leitor. Nesse sentido, ler não é apenas conhecer algo, mas também praticar a leitura como exercício de vida.

## **Concepções de leitura**

Dentre os diversos conceitos e definições sobre o ato de ler e o modo pelo qual a leitura é realizada exige cuidados. Adotar um conceito ou um método adequado para o trabalho em sala de aula requer dedicação, tempo e estudos para analisar e definir quais



abordagens teóricas e metodológicas podem atender cada especificidade ou cada grupo de alunos que compõe a sala de aula. Mostrou-se importante, nesse processo, o apoio em uma proposta que objetivasse enfatizar a leitura como um caminho para a formação do leitor e que adotasse uma concepção em que a leitura fosse um processo interativo e não mera decodificação de letras, palavras e sentenças.

Nesse sentido, alguns pressupostos da Análise de Discurso de Matriz Francesa (pecheutiana), foram adaptados nestas reflexões, principalmente, o conceito de leitura como processo de construção, não sendo considerado apenas um simples ato mecânico de decodificação de ideias prontas. Pensar a leitura, nessa perspectiva discursiva é trazer elementos que refletem sobre a construção dos sentidos na interação entre os interlocutores, como fala Eni Orlandi, no caso do texto literário, a interação entre o leitor e o texto.

(...) a leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais desencadeiam o processo de significação do texto. (ORLANDI, 1996, p. 186).

Então, tanto na AD, quanto na literatura, é na interação que os interlocutores instauram o espaço de produção dos sentidos e não só um produto, mas *processo*, portanto, adquirida ao longo do tempo e em situação de interação, daí não poder ser ensinada, mas trabalhada. O leitor, com suas especificidades e sua história, tem papel importante, pois ocupa lugar ativo, a partir do qual atribui sentidos ao texto. Portanto, há múltiplos e variados modos de leitura, mas “não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modo de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”, (ORLANDI, 1999, p. 9). Daí é que a compreensão de *processo* constituidor.

Há, então, modos diferentes de leitura de acordo com o contexto. Como também, pode-se dizer que os sentidos que fazem parte do texto, passam pelo que contém nele, mas também, passam pela relação com outros textos anteriormente vistos. Sendo assim,

é importante atentar para o fato de que o processo de significação dependerá da história de leitura do leitor, pois envolve “habilidades” constituídas previamente e em contato social. Por isso, cada leitura é única e passam por variados momentos. Nesse espaço de produção a intertextualidade é visível, pois as leituras estarão se sobrepondo, dependendo do exercício e do grau de investimento na leitura de outros textos, pois um texto sempre terá relação com outro(s). Assim, é proposto que se leve em consideração a interação que o leitor faz com a leitura, a partir da sua história e do seu processo de aquisição.

Nessa linha de reflexão, Isabel Solé (1998) diz que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. Neste processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam a leitura”. Nessa perspectiva interacionista, explica que a leitura envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura, ou seja, lemos para alcançar uma finalidade. Ela segue afirmando que:

O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho. (SOLÉ, 1998, p. 22).

A interpretação, portanto, depende em grande parte do objetivo da leitura. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informações distintas do mesmo. Por isso, é impossível a unidade de compreensão, como reforça Roger Chartier (1999, p. 77), ao defender o pressuposto de que “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados”, em que há espaço para a invenção e a produção de sentidos por parte do leitor.

Sobre o ato de ler, Ezequiel Theodoro da Silva (2005, p. 33-

36) alerta para o fato de que ler e interpretar não são atividades distintas. Segundo o autor, “a interpretação é inevitável a qualquer leitura” e “interpretando, nada mais fazemos que movimentar e relacionar recordações que são sempre propriedades exclusivamente nossas.” Ler e interpretar é resultado de experiências vividas, experimentadas, individualmente ou compartilhadas, o que tem a ver com a noção de processo e de interação entre o leitor e o texto, cada um com suas respectivas histórias. Por isso se diz que o sentido não é algo dado, mas construído de acordo com as condições dadas pelo leitor em sua relação com o texto.

Sendo assim, a família e a escola têm papel fundamental a desempenhar com os futuros leitores para que possa contribuir para a aquisição do gosto pela leitura, pois, como fala Angela Kleiman, “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão” (KLEIMAN 2009, p. 20). Significa dizer que para compreender o texto lido o leitor lança mão de todo seu conhecimento prévio, advindo de suas experiências anteriores.

De acordo com os “Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa”:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra, trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 68-70).

Segundo os PCNs, é necessário mostrar também ao aluno que a leitura não é simplesmente uma disciplina da grade curricular escolar. Em outras palavras, o leitor deverá perceber que a leitura está presente em todas as esferas sociais e que a leitura como prática social corresponde a um objetivo delimitado. Portanto, a leitura não

deve e nem pode ficar restrita a uma atividade presa à esfera escolar, mas sim como catalisadora de suas relações sociais.

Então, uma prática constante de leitura na escola deve admitir diversas leituras, contrariando a antiga ideia de leitura única. Cabe ao professor permitir e incentivar diferentes leituras do mesmo texto, ou seja, realizar um trabalho que faça seu aluno consolidar as estratégias de leitura, confirmando ou refutando suas hipóteses. A verificação dessas estratégias possibilitará ao professor avaliar o sentido constituído pelo aluno.

Ainda de acordo com Solé (1988), para ler é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão, pois também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto e a leitura, um processo constante de emissão e verificação de hipótese que levam à compreensão e ao controle desta. A autora esclarece que:

Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e apontar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23).

Sendo assim, alarga-se o conceito de leitura, de modo que, nessa perspectiva, a experiência prévia, a visão de mundo, e o conhecimento anterior são importantes para a construção dos significados acerca do que foi lido. No trabalho de leitura com os contos é importante fazer com que o aluno mobilize seus conhecimentos prévios para atribuir sentido ao texto e que isso permita suscitar discussões para além do texto.

De acordo com Paulo Freire (1984, p.11), “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Para o autor, a leitura consiste num ato da consciência que não se exaure nela mesma para resultar numa atividade que busca a compreensão do “ser” e “estar” no

mundo. Nesse sentido, o ato de ler sustenta-se não só em bases psicológicas como também em bases históricas e filosóficas.

João Wanderley Geraldi (1996), autor que entende a leitura e a escrita como práticas sociais, afirma que ler é um ato de interação e interlocução. Trata-se de um processo de construção de significado e atribuição de sentidos. Segundo ele:

Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e as suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir. (GERALDI, 1996, P. 70).

Percebe-se na visão desses autores que a leitura é uma atividade necessária não só ao projeto educacional do indivíduo, mas também ao projeto existencial, e que além de ser um ato que se realiza no âmbito da cognição, apresenta caráter social, histórico e político.

## **Leitura Literária**

Quando se fala em “prazer na leitura” ou “gosto pela leitura”, automaticamente se pensa em leitura literária, cuja prática na escola tem sido alvo de severas críticas por parte de diversos autores, inclusive muitos dos que foram aqui citados e que abordam essa temática. Muito se fala que o professor, como mediador entre o aluno e o livro de literatura, tem intermediado pouco ou nada. Sendo o nosso trabalho de intervenção a leitura de contos, neste tópico abordaremos sobre a importância da leitura literária na formação do leitor.

Os segmentos da sociedade – escola, família, bibliotecas e outras instituições – são responsáveis em oferecer aos cidadãos a oportunidade de conhecer e conviver com a arte literária. No texto “O direito à literatura”, Antonio Cândido (2011, p. 175) cita o sociólogo francês, o padre dominicano Louis-Joseph Debret e aquilo que ele chamou de “bens compressíveis” e “bens incompressíveis”.

Cândido classifica a literatura como um “bem incompressível”, ou seja, um direito fundamental ao ser humano assim como alimento, moradia, vestuário, saúde, lazer, etc. E segue dizendo assim:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde a que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CÂNDIDO, 2011, p. 176).

Vista dessa forma, a literatura aparece como manifestação universal de todos os homens, não podendo viver sem ela, isto é, “sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”. Para o autor assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas do dia sem uma entrega ao universo fabular. Então a maneira ampla como ele concebe a literatura, corresponde a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita. Logo, sua satisfação constitui um direito. Fruí-la é direito de qualquer cidadão, “desde o índio que canta as suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes de um poema hermético” (CÂNDIDO, 2011, p. 182). Segundo o autor em todos esses casos o leitor adquire a sensibilidade que o humaniza e o torna mais capaz de relacionar-se com o mundo. Então o leitor se humaniza, como diz:

Entendo aqui por humanização [...], o 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 da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, cultivo do humor. A liberdade desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, 2011, p. 182).

A literatura tem uma função humanizadora, porque, como seres humanos, temos uma necessidade universal de ficção e de fantasia, que certamente é coextensiva ao homem, pois ela aparece

invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado das necessidades elementares.

Ao utilizarmos a literatura na escola, torna-se um importante instrumento de formação, tendo em vista que o enredo da obra literária é construído a partir de conteúdos humanos, o que possibilita ao leitor refletir sobre assuntos relevantes para o seu desenvolvimento, tais como:

As paixões e as emoções humanas; a busca do autoconhecimento; a tentativa de compreender nossa identidade (quem somos); a construção da voz pessoal; as inúmeras dificuldades de interpretar o Outro; as utopias individuais; as utopias coletivas; a mortalidade; a sexualidade (não me refiro à educação sexual, mas à relação sexo-afetiva essencialmente subjetiva, corporal e emocional); a sempre complicada distinção entre a “realidade” e a “fantasia”; a temporalidade e a efemeridade (por exemplo, o envelhecimento e suas implicações); as inúmeras e intrincadas questões éticas; a existência de diferentes pontos de vistas válidos. (AZEVEDO, 2004, p.41).

Quando oferecemos obras de literatura aos jovens leitores, permitimos que o aluno encontre-se com a própria humanidade das personagens que têm aflições, sentimentos e relações habituais. Embora a literatura não apresente apenas seres humanos, apresenta também, como no caso das fábulas, animais antropomorfizados, portanto, com as mesmas contradições, dilemas e ambiguidades características do homem.

A linguagem literária é caracterizada por sua plurissignificação. Termos e expressões são utilizados muitas vezes com sentidos diferentes daqueles que lhes são atribuídos normalmente. Por isso, as palavras do texto literário têm o poder de envolver e transportar para outro lugar, não só imaginário, mas também real. É real porque podemos viver um momento inigualável, mesmo que seja fruto da imaginação, do desejo, do fruir, do aprender ou do sonhar.

A literatura não explica o mundo como faz a ciência e a razão, porém, como obra de arte, estimula o desenvolvimento estético da pessoa e por ser rica em intenções e fecunda em ambiguidades, ela tem o poder de aflorar os sentimentos e isso gera o refinamento do espírito e ocasiona uma nova percepção sobre o mundo, as coisas, as pessoas e as relações existentes.

Podemos dizer que a literatura dá vez e voz ao leitor, tornando assim, um importante instrumento de emancipação do sujeito, uma vez que não permite uma única concepção e maneira de ver o mundo, e sim, promove e admite a emissão de opiniões diversas e diálogo entre os sujeitos envolvidos. Essa função emancipatória da literatura é reiterada por Hans Robert Jauss (1994). Para o autor, a literatura se produz em nome desse caráter porque seu efeito é emancipar a humanidade de suas amarras naturais, religiosas e sociais. A experiência da leitura libera o leitor de adaptações, danos e apertos de sua vida prática, levando-o a uma nova percepção das coisas.

Ancorados nas concepções de leitura mencionadas nesse capítulo, desenvolvemos nosso trabalho de intervenção com os alunos. Partimos, pois, dos pressupostos do modelo interacionista de leitura no qual afirma Vilson J. Leffa (1996), como sendo um processo de leitura que envolve “[...] vários aspectos, incluindo não apenas características do texto e do momento histórico em que é produzido, mas também das características do leitor e do momento em que o texto é lido” (LEFFA, 1996, p.1). Este modelo se baseia na aquisição da leitura por meio do processo de interação entre o leitor, a obra e o contexto no qual estão inseridos.

Essa perspectiva nos leva a conceber o aluno como um ser em constante transformação, sujeito ao seu tempo histórico e, por isso, sofre influências do meio cultural em que vive, transformando-se em um agente de cultura e de história. Essa interação com a cultura e a história é que faz com que o leitor atribua sentido a um texto literário.

Em virtude dessa concepção de aluno e de texto, propomos e utilizamos a leitura de contos, pois pensamos na eficácia do trabalho com narrativas curtas para o alcance da apreensão/interpretação de modo a observar sentimentos, sensações, relações entre fantasia e realidade, elementos fundamentais para se refletir sobre a própria vida. Ao tratar do imaginário, a literatura não pode ser vista como fuga da realidade, pois é pelo distante, pelo abstrato, por aquilo que se afasta do real que o sujeito trabalha as sugestões exteriores. Associando-se às recordações do passado, articula-se pelos insumos



resultantes das informações que estão armazenadas. Assim, Regina Zilberman (2008, p. 37) afirma que é a partir dos elementos da fantasia que o leitor “[...] socializa formas que permitem a compreensão dos problemas [...] como ponto de partida para o conhecimento do real e a adoção de uma atitude libertadora”.

Nessa perspectiva, defendemos a leitura literária para desenvolver a formação leitora dos alunos por acreditar, como dito anteriormente, que ela tem uma função humanizadora e, como seres humanos temos uma necessidade de ficção e de fantasia que aparece invariavelmente em nossa vida. Na perspectiva de Antonio Cândido (1995), a literatura é um instrumento poderoso, não só de instrução, mas de vivências dialéticas perante os problemas do mundo e o universo fabular é parte da natureza humana, como visto. A literatura, assim, está ligada à complexidade da sua natureza que explica, inclusive, o seu papel “contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque é contraditório)”. Esse jogo de causa/efeito sobre o leitor move dispositivos autônomos de significados, de formas de expressão, emoções e visão de mundo, além de uma incorporação difusa e inconsciente.

Além da necessidade de reflexão a respeito da leitura literária e do seu papel no fazer pedagógico, é imprescindível, também, falarmos sobre a importância do letramento nessa prática.

## **Intertextualidade: o que é?**

Como já dissemos, a prática de leitura é uma importante ferramenta para a formação intelectual do ser humano. O indivíduo que tem certa bagagem de leitura, ganha experiência e cria automaticamente, facilidade para compreender outros textos, bem como, ter uma análise crítica sobre um determinado assunto. A intertextualidade ocorre através dessas experiências, onde o leitor, autor, ou teórico, usa seus conhecimentos prévios para compreender, criar ou adaptar produções textuais.

Mikhail Bakhtin definiu a intertextualidade, como conceito operacional de teoria e crítica literária, mas não usava essa

terminologia e sim a chamava de “dialogismo”. Segundo as palavras do estudioso e filósofo, todo discurso constitui-se perante o outro e não sobre si mesmo. Na voz de qualquer um falante, sempre encontramos a voz do outro, pois é este que nos define, que nos completa.

Bakhtin enfatiza, porém, que, ao citar o termo “diálogo”, não está se referindo apenas a uma “forma composicional do discurso”, mas sim aos vários modos de enunciados aos quais estabelecem ligações semânticas numa comunicação discursiva. Por isso, dois enunciados podem estabelecer relações dialógicas se forem confrontados num mesmo plano de sentido. Bakhtin enfoca o dialogismo como condição do sentido do discurso, em que o sujeito perde o papel central e é substituído por diferentes vozes sociais, que fazem dele um sujeito histórico e ideológico.

Posteriormente, a semiótica Julia Kristeva (1974, apud FIORIN, 2006: 51) passa a nomear como “intertextualidade” o que Bakhtin chamou de “dialogismo”. Em seus escritos, em 1967, na revista *Critique*, Kristeva afirma que o discurso literário dialoga com muitas escrituras. Segundo a pesquisadora, para que aconteça intertextualidade, é preciso que o leitor possa perceber a presença de outro texto ou de fragmentos produzidos anteriormente, que mostre relação com o texto lido. Em outras palavras, é necessário que haja a presença de um “intertexto”.

O conceito de intertextualidade foi construído por Kristeva (1974, p. 64). A autora diz que “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto.” Em outras palavras, não existe texto neutro, puro, original. Todo texto sempre vai se remeter a outros textos. E o escritor tem que apelar para a sua memória discursiva e trazer à tona enunciados que já tenha ouvido ou lido antes e, assim, ele constrói o seu próprio texto. Porém, seu “acabamento” será diferente, uma vez que, escreverá empregando o seu próprio estilo, utilizando sua bagagem cultural adquirida. É dessa forma que o escritor constrói a sua originalidade, transpondo uma nova “roupagem” ao que foi dito anteriormente.

Para entendermos melhor o fenômeno da intertextualidade, é preciso antes esclarecer o que vem a ser dialogismo, conceito-base, fundamentado nos estudos propostos por Bakhtin. Para Fiorin (2006), o conceito de dialogismo é definido como o modo fundamental de funcionamento da linguagem, seu princípio constitutivo. Para Bakhtin “não se pode realmente ter a experiência do dado puro” (1993, apud FIORIN, 2006), visto que, todo fato da verdade encontra-se envolto em linguagem. Logo, o acesso que temos à realidade não é direto, mas ocorre mediante a linguagem. Dessa forma, o que temos são discursos da realidade, manifestados em enunciados.

Quando se é considerado seu sentido, esses enunciados estabelecem uma relação dialógica entre si (BAKHTIN, 2003), seja por confronto ou complementação. Nenhum enunciado ou discurso está isolado, pois é através da ligação entre eles que a realidade se materializa. A intertextualidade, por sua vez, é um processo dialógico que se configura a partir da relação estabelecida entre dois ou mais textos distintos.

Segundo Ingedore Koch (2008), a intertextualidade é um fenômeno que podemos observar quando um determinado texto se apropria de outro texto que já faz parte da memória popular, coletiva ou discursiva. Desta forma, o novo texto tanto pode corroborar o sentido do primeiro, como subvertê-lo. Ainda, de acordo com a autora, encontramos o sentido de intertextualidade por derivação: “Um texto é derivado de outro texto - que lhe é anterior-, por transformações simples, direta, ou, de forma indireta, por imitação” (KOCH, 2008, p. 134).

Às vezes, é preciso recorrer a outros textos para obter a compreensão da leitura em questão. A este recurso chamamos de intertexto, hibridização, como citou Koch (2007, p.114). No que concerne ao fenômeno da intertextualidade, leva em consideração o objetivo do veículo de informação que une dois ou mais textos da mesma natureza ou ainda de naturezas distintas. Assim, percebemos as relações que se estabelecem entre dois textos quando um deles faz referência a elementos existentes no outro. A relação entre os

textos é caracterizada de várias formas, por meio de citações, empréstimos, por semelhanças estruturais/temáticas entre eles, lembrando que todo texto é um intertexto, ou seja, todo texto é embasado em outro.

Logo, a intertextualidade é uma forma de diálogo entre textos, que pode se dar de maneira implícita ou explícita e em diversos gêneros textuais, que devem ser contextualizados de acordo com a realidade vivida. Existem formas de intertextualidades diferenciadas são elas: a intertextualidade em sentido amplo, quando ela é parte constituinte de qualquer discurso e a intertextualidade restrita, que conta com a participação de um intertexto em especial. Esta última ainda pode ser dividida em temática, estilística, explícita e implícita.

Quanto à intertextualidade temática, geralmente, ela envolve textos da mesma área de conhecimento. Assim, se pode defini-la como o diálogo entre textos dentro de um tema comum. A estilística ocorre quando o texto, de certa forma, imita estilos ou variedades linguísticas existente em outras fontes. No caso da explícita, ela acontece quando o autor menciona o texto-fonte, e assim, expõe a referência bibliográfica contida em sua obra. Por último, temos a implícita, em que o produtor do texto usa a produção de outra pessoa como fonte, sem mencioná-la. Desse modo, ele pode se apoiar, questionar ou contrariar a posição do autor-fonte, apropriando-se do texto para imitá-lo, parodiá-lo ou reformulá-lo.

Podemos inferir de forma simplificada que a intertextualidade é dizer com outras palavras o que já foi dito, ou usar tais palavras para contestar o que foi dito, ou ainda, a intertextualidade é uma espécie de conversa entre textos. Esta relação pode aparecer explicitamente ou estar subentendida, nas entrelinhas do texto.

Diante do que foi estudado, podemos afirmar que o conceito de intertextualidade é bastante usado atualmente para fazer referência aos textos que estabelecem uma forma de diálogo entre si, intencionalmente ou não intencional.

A intertextualidade se dá, pois, tanto na produção como na recepção da grande rede cultural, de que todos participam. Filmes que retomam filmes, quadros que dialogam com outros, propagandas

que se utilizam do discurso artístico, poemas escritos com versos alheios, romances que se apropriam de formas musicais, contos que nos remetem a outros contos, tudo isso são textos em diálogo com outros textos. Portanto, intertextualidade.

## **O desenvolvimento do projeto e resultados obtidos**

O primeiro encontro foi para apresentar o projeto aos alunos. Expusemos a proposta de trabalhar com leitura de contos e a produção do livro com os contos. Explicamos que o trabalho iria ocorrer de forma bem tranquila e descontraída, com leituras, discussões, na qual seria importante a participação de todos, incluindo atividades práticas em que os participantes colaboram e participam ativamente, buscando atingir objetivos pré-definidos. No nosso caso, o objetivo foi desenvolver e aprimorar a leitura dos contos observando o fenômeno da intertextualidade e a produção de texto. Assim, buscaríamos, na perspectiva de Angela Kleiman, “construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, cabendo ao adulto definir tarefas exequíveis, plausíveis, e significativas, segundo objetivos pré-definidos em comum acordo”. (KLEIMAN, 2016, p. 13).

Para introduzirmos a leitura trouxemos o conto “O dono da bola” de Ruth Rocha e pedimos a eles que fizessem a leitura, o que ocorreu de forma individual e silenciosa. Consideramos que a leitura independente, como a tratada por Isabel Solé (1998), o primeiro contato do leitor com o texto, de modo que cada um atenda ao seu ritmo e suas particularidades de apreensão da história e seus elementos. Sendo, portanto, uma boa estratégia de leitura. Após a leitura, discutimos e comentamos sobre o conto.

Os contos seguintes foram: “Um problema difícil”, de Pedro Bandeira, “O amigo de Juliana”, de Eva Funari e “O caso do espelho”, de Ricardo Azevedo. No início, poucos alunos se dispuseram a comentar. Tivemos que instigá-los fazendo perguntas do tipo: Vocês conhecem alguém como a personagem do conto? Isso acontece no cotidiano? O que levou a personagem a agir de tal

forma? Se você fosse a personagem, como agiria? Entre outras, assim, as reflexões, os comentários e comparações foram surgindo.

Para introduzirmos a intertextualidade, perguntamos aos alunos se já haviam lido um texto que lembrava uma história conhecida, ou se viram um comercial que lembrava uma história, um fato, uma imagem conhecida, mas não conseguiram dar nenhum exemplo. Tivemos que explicar que muitos autores recorrem a outros textos para escrever. Diversos autores utilizam textos já existentes e reconhecidos, chamados de textos-fontes, para servir de base às suas novas criações. Contribuem assim para o enriquecimento da exploração de um determinado tema, da exaltação de uma personalidade, da comemoração de um acontecimento, da valorização da cultura de um povo.

Explicamos que Intertextualidade é quando existe um diálogo entre dois ou mais textos, sejam eles verbais ou não verbais e para ilustrar projetamos imagens esclarecedoras do conceito. A cada imagem projetada, comentávamos e os alunos faziam uma interpretação oral das imagens mostradas. Como, por exemplo: a Mona Lisa, O grito, o comercial de O Boticário que faz referência à Branca de Neve e Cinderela.

Trouxemos o conto “Fita verde no cabelo” de Guimarães Rosa e “Chapeuzinho vermelho”, versão de Charles Perrault. “Fita Verde no Cabelo” é um texto riquíssimo que dá oportunidade de trabalhar, não só a estrutura da narrativa, como também uma série de temas importantes para os adolescentes, como as relações familiares, a doença, a velhice, os perigos a que estamos sujeitos, os medos que estão no outro e dentro de nós mesmos, entre outros aspectos que surgem a partir do diálogo em sala de aula. Contudo, as discussões se caminharam para a temática das relações familiares e, para o nosso objetivo, a intertextualidade. Os alunos compararam a preocupação da mãe da menina, com a preocupação das suas próprias mães, que sempre aconselham para não falar com estranhos, não aceitar caronas, bem como nada comestível de quem eles não conhecem. O lobo foi associado aos perigos que os cercam e muitas vezes os seduzem, levando-os ao perigo. Assim, as discussões foram

direcionadas para as relações de sentido entre *Fita verde e Chapençinho vermelho*. Os alunos identificaram, sem nenhuma dificuldade qual era a narrativa da tradição e os contornos históricos identificadores da sua historicidade. Com a leitura, perceberam que Guimarães Rosa não tem por objetivo transmitir o conteúdo do conto popular *Chapençinho vermelho*, mas sim dar novo sentido à narrativa original. Assim os alunos foram apontando os aspectos que Rosa se apropriou “do outro texto que já faz parte da memória popular”, como diz Ingedore Koch (2008, p.86), para explicar o fenômeno da intertextualidade.

Júlia Kristeva (apud FIORIN, 2006) afirma que o discurso literário dialoga com muitas escrituras. Segundo a pesquisadora, para que aconteça a intertextualidade, é preciso que o leitor possa perceber a presença de outro texto ou de fragmentos produzidos anteriormente, que mostre relação com o texto lido. Em outras palavras, é necessário que haja a presença de um “intertexto”.

Damos continuidade ao trabalho de leitura intertextual, utilizando os contos populares, trabalhamos a versão inglesa *Capa de Junco* de Joseph Jakobs. A estratégia de leitura seguiu a adotada inicialmente, ou seja, a leitura independente e após todos lerem, colocamos um CD e ouvimos a história narrada. Os contos, quando surgiram, eram uma atividade oral, achamos importante os alunos ouvirem a história, segundo Coelho (2007), a entonação, as pausas, a forma de contá-las influenciam significativamente na compreensão.

O conto seguinte foi *Bicho de Palha* que de acordo com Irene Machado (1994), a versão faz parte da tradição oral do Rio Grande do Norte e foi compilada por Câmara Cascudo em 1956, por intermédio de sua esposa Dhalia Câmara Cascudo que, quando criança, costumava ouvi-la de sua babá. Trata-se, portanto, de uma narrativa da tradição direcionada para crianças. Para a leitura desse conto seguimos a mesma metodologia adotada no conto anterior, ou seja, leitura independente, audição da narrativa em CD e discussões. Os alunos perceberam que este conto se assemelha muito ao conto *Capa de Junco*. As duas versões possuem aspectos que dialogam uma com a outra.

Para esta aula trouxemos o conto *Pele de Asno* de Charles Perrault, entregamos os contos aos alunos, sugerimos que eles se acomodassem da maneira que julgassem confortáveis, a estratégia de leitura foi a mesma dos outros contos. O que ocorreu de diferente foi que, quando os alunos terminaram a leitura, imediatamente após, ao invés de iniciarmos as discussões, fomos assistir ao filme. Para a exibição, trouxemos o *data show* e projetamos a imagem na parede, por ser um filme antigo, de 1970, encontramos na *Internet* uma versão que a imagem ficava projetada apenas no canto inferior da tela, contudo adaptamos para que ficasse em um tamanho bom para todos assistirem.

No filme, o enredo é basicamente o mesmo. Logo após a exibição do filme passamos para as discussões: o sentido atribuído, a relação com os outros contos, a relação do conto escrito e a versão fílmica.

O conto *Pele de Asno*, de Charles Perrault, conota a relação incestuosa e a ideia de abuso sexual entre pai e filha. O contexto da história é passado na Idade Média em uma sociedade monarca e patriarcal, o que é ressaltado pelo fato de o protagonista incestuoso ser o rei. Esse fato não passou despercebido pelos alunos, pois eles comentaram muito sobre essa atitude do pai, justamente a figura que deveriam protegê-la de qualquer mal. Explicamos a eles que esse conto foi publicado em 1694 e nesse período as discussões científicas sobre sexo e sexualidade não existiam e as relações incestuosas eram rechaçadas. Na época o valor da mulher era definido por seu nome herdado da família, do marido ou por um título de nobreza.

O tabu do incesto foi e tem sido um dos mais difundidos de todos os tabus culturais, a maioria das sociedades modernas tem leis sobre incesto ou restrições sociais em casamentos estreitamente consanguíneos. As leis relativas à atividade sexual entre parentes próximos variam consideravelmente entre as jurisdições e dependem do tipo de atividade sexual e da natureza da relação familiar das partes envolvidas, bem como a idade e o sexo das partes. A proibição de leis de incesto pode se estender às restrições ao direito de casamento, que também variam entre as jurisdições



Apesar de ser quase universalmente proibido, no Brasil o incesto não é definido como crime, o incesto se ambos são maiores de idade e não estão sob ameaça ou violência, é permitido pela lei brasileira, ainda que seja um tabu moral e religioso, portanto pela lei brasileira o incesto consensual e entre maiores, não é crime.

Os alunos trataram esse tema com muita seriedade e de certa forma, com muita maturidade, achamos importante ressaltar também, que todas as discussões desse conto, foram direcionadas por eles, nós apenas contribuíamos com alguns apontamentos, diferentemente das outras discussões, em que muitas vezes nós indagávamos algo ou instigávamos a falarem sobre.

De acordo com o comentário dos alunos, o incesto não pode ser ignorado, é um fato que na maioria das vezes, é praticado por pessoas próximas da vítima ou por familiares ascendentes: pais irmãos e tios. Não são divulgados e nem processados, justamente por serem membros da família. Todos os alunos concordaram que essa é uma prática imoral e repugnante e que deve sim ser denunciada. Em meio às discussões sobre o incesto, eles também citaram e comentaram o abuso infantil e o estupro. Deixamos que eles expusessem as opiniões sobre e perguntamos qual a diferença entre eles. De acordo com o que eles falavam, fomos tecendo as diferenças.

Seguimos com as discussões e a primeira relação que os alunos fizeram de *Pele de Asno* com os outros contos, foi com relação à vestimenta (capa) que ela usa para não ser identificada, assim como as protagonistas dos contos *Capa de Junco* e *Bicho de Palha*. Ao fugir ela se esconde sob a pele de um burro que era muito importante para seu pai, pois, seguindo as características das narrativas maravilhosas, ele defeca moedas de ouro. Distante de casa, a vida de *Pele de Asno* é totalmente transformada, e a sua situação social e sentimental é invertida. Ao colocar a pele do burro e reprimir sua beleza, os elogios convertem-se em zombaria, os seus pedidos se invertem em ordens imposta por rudes patrões. A pele do asno que a encobre, esconde todo o seu charme, deixando-a desarmada e sem atrativos. Ela passa cinzas em seu rosto, os alunos disseram

que ela, escondendo sua beleza dessa forma, queria se proteger do seu pai e qualquer outro homem, que por ventura, seus encantos pudessem despertar algum desejo. Contudo, ela não perde a vontade de ser bela e atraente, sempre que está escondida em seu quarto, usa seus vestidos mágicos, que de certa forma eleva sua autoestima e a coloca novamente na trama como sedutora, pois é em um desses momentos que o príncipe a vê e se apaixona.

As vestes das protagonistas nos contos *Capa de Junco*, *Bicho de Palha* e *Pele de Asno*, são um dos elementos mais representativos, pois, além de nomear os contos e as jovens, assume outras interpretações, que os alunos citaram o junco e a palha como sendo um produto de representatividade local. A pele do burro, desde épocas primitivas, serve para aquecer quem a veste, como prêmio de caça e até mesmo como um bem de valor, mas não é com nenhum desses propósitos que ela usa a pele, e sim para esconder tanto sua beleza quanto sua nobreza.

Os alunos observaram o comportamento do príncipe, disseram que ele se comportou como uma criança mimada, que está acostumada a ter tudo que pede e não aceita ser contrariada. Na percepção dos alunos, um príncipe precisa parecer forte, altivo e generoso. Precisa saber lidar com situações de conflitos e dar ordens, mas em alguns momentos ele necessita agir por conta própria, tomar atitudes, como quando ele se apaixona e não sabe quem ela é, nem como encontrá-la. Na visão deles, o príncipe deveria procurá-la, mas ao contrário disso, ele adoece, fica acamado se lamentando. Situação bem parecida com o jovem do conto *Capa de Junco*, que também cai enfermo por não encontrar sua amada.

Outra relação entre esses dois contos, é o objeto revelador, que tanto em *Capa de Junco* quanto em *Pele de Asno*, é o anel, que só cabe no dedo das protagonistas, outras jovens tentaram colocá-lo, mas não serviu. Assim como aconteceu com o sapatinho dos outros contos lidos.

Totalmente contrária ao príncipe é a nossa protagonista *Pele de asno*, pois ela se apresenta como uma princesa fora dos padrões. Os alunos destacaram algumas virtudes dela, segundo eles, ela é

corajosa, ativa e batalhadora. Não aceita passivamente o destino que lhe é imposto, *Pele de Asno* prima por deixar clara sua vontade e capacidade de resistir ao pai, foge de casa e passa a viver num mundo totalmente diferente, em que seu modo de lidar com as adversidades a aproxima novamente da vida na realeza e a transforma em uma heroína, mostrando que os obstáculos encontrados no caminho não foram suficientes para que ela desistisse da busca por seu verdadeiro desejo de felicidade.

Enquanto a trama de *Cinderela* é movida pela inveja da madrasta e das irmãs e a heroína sofre a falta e o amor da mãe, em *Pele de Asno* ela sofre justamente pelo contrário: o excesso de amor e afeição por parte de seu pai que, na falta da presença materna, se sente liberado para perseguir de modo erótico sua própria filha. Justifica-se, portanto, a supressão do conto no universo infantil por sua temática de desejo incestuoso, tão polêmica para os adultos quanto desaconselhável para ser adaptado para livros infantis.

Em se tratando de violência sexual contra crianças e adolescentes duas questões são colocadas para a escola e para os profissionais da Educação: a notificação ao Conselho Tutelar e órgãos competentes em casos de suspeita e/ou confirmação de violência/abuso sexual contra crianças e adolescentes e a prevenção da violência sexual. Entender e prevenir o problema da violência sexual requer discutir tais temas com os profissionais da Educação e conseqüentemente com os alunos. Muitas famílias não discutem esses temas em casa e esse papel acaba ficando para a escola, por isso devemos estar preparados para discutir de maneira adequada e amena, mesmo que o tema seja “polêmico”.

Considerando que o último conto abordou um tema difícil e polêmico, mesmo os alunos tendo discutido com muita maturidade, selecionamos para a última leitura, um conto mais “leve”, trouxemos o conto *Pele de Urso*, dos *Irmãos Grimm*. Conta a história de um soldado que com o fim da guerra se encontra sem ofício, pobre e sem o apoio do irmão. Desesperado, em troca de dinheiro para o resto da vida, faz uma aposta com o demônio de que deveria usar um casaco verde e uma pele de urso sem se lavar, barbear, cortar os

cabelos ou aparar as unhas durante sete anos, sendo sua alma dada como garantia, para o caso do não cumprimento da promessa.

Durante esse tempo, ele só pratica boas ações, certo dia, ajuda um senhor endividado, que em agradecimento lhe oferece a mão de uma de suas três filhas em casamento. Duas das filhas quando veem o estado do rapaz o recusam veementemente, mas uma das filhas aceita a proposta de casamento. Ele dá a ela um anel e o parte ao meio e promete para ela que virá depois de alguns anos para desposá-la. Graças a esse propósito, seu interesse amoroso, o personagem consegue passar os sete anos sob as condições impostas pelo diabo e, enfim, fica rico, volta parecendo um príncipe e se casa com a mulher que ama, ela o reconhece quando ele lhe mostra a outra metade do anel que se encaixa perfeitamente com a metade dela. O antagonista, o demônio, pode ter perdido a aposta, mas acaba ganhando as almas das duas irmãs mais velhas da, agora, esposa do soldado, que se matam por inveja da irmã.

Logo após a leitura do conto, assistimos ao desenho animado de *Pele de Urso*. A versão tem dublagem em português com sotaque de Portugal e duração de 23 minutos.

Os alunos perceberam a relação de *Pele de Urso* com os demais contos lidos, para eles, pode-se dizer que esse conto é uma versão masculina dos outros contos, a história é diferente, mas a sequência narrativa é igual, ou seja, tudo transcorria bem com o protagonista no início, depois passa por todo o drama e sofrimento, até o momento do desfecho com um final feliz.

Eles destacaram algumas passagens da trama em que a intertextualidade com os contos lidos ficam bem evidentes: O anel, as duas irmãs invejosas que tem um final trágico como castigo, a irmã boazinha que a ela é destinada o “sacrifício” de casar-se para honrar a palavra do pai, a pele de urso que o protagonista tem que usar, não para esconder-se, mas para obedecer à ordem do diabo.

A questão religiosa que em *Bicho de Palha* faz referência a Nossa Senhora, em *Pele de Urso* é o Diabo que aparece com a questão de vender a alma. Essa temática já foi abordada em muitos contos, uma das histórias mais conhecida que traz esse tema é a famosa

tragédia de *Fausto*, da obra literária do alemão Goethe: um médico vende a alma ao Diabo para conseguir poder e conhecimento. Fausto, o personagem, faz um pacto com o Diabo vendendo-lhe corpo e alma para obter prazeres e poderes durante alguns anos. Aceitando o trato, ele concede ao Dr. Fausto o gozo dos prazeres do pecado. Seu destino parece selado. Quando o prazo se cumpre, porém, Fausto tenta frustrar os planos do Diabo e enfrenta uma morte espantosa.

De acordo com as histórias, o pacto é entre a pessoa e o Diabo. A pessoa oferece a própria alma em troca de favores diabólicos. Estes favores mudam com o conto, mas normalmente incluem juventude, beleza, conhecimento, riqueza ou poder.

São muitas as tentativas de dar forma à figura do Diabo. O mais popular o levaria a ter uma cor vermelha, com feições humanas, mas com chifres, rabo pontiagudo e um tridente na mão, para remeter a um cetro. No conto *Pele de Urso* o Diabo tem a aparência de um duende dos contos de fadas, com orelhas longas e pontiagudas, nariz e unhas compridas, corpo todo na cor vermelha.

Os alunos falaram pouco sobre a questão do pacto com o Diabo, para eles, o Diabo pode ter várias formas e várias denominações: Diabo, Satã ou Demônio. Ele representa o mal, tudo aquilo que vai contra os ensinamentos de Deus.

Quando se diz que uma pessoa vendeu a alma ao diabo, no nosso cotidiano, o que se quer dizer é que tal pessoa fez uma aposta cega em meios espiritualmente opostos a Deus a fim de tentar conseguir a qualquer custo os seus objetivos, sem se importar com a própria condenação.

No conto *Pele de Urso* o protagonista teve um final feliz, porém, nas histórias a barganha é considerada perigosa, já que o preço cobrado pelo espírito maligno é a própria alma. O conto pode ter um final moralizante, com a danação eterna de quem faz o acordo, ou pode ter um final cômico, no qual um aldeão astuto engana o Diabo, normalmente utilizando de algum detalhe técnico. Contudo nesse conto o Diabo não ficou sem ganho, no final ele diz que ficou com duas almas, das duas irmãs que se mataram por inveja.

Com a leitura, e discussão do conto *Pele de Urso* finalizamos esta etapa do nosso projeto, leitura dos contos. Criamos um espaço de leitura, durante o processo abrimos discussões sobre os contos; as relações intertextuais entre eles; atitudes das personagens; a relação das histórias contadas com o nosso cotidiano; entre outros aspectos. Os alunos destacaram suas impressões sobre os contos, impressões que foram devidamente valorizadas e sobre as quais discutimos no coletivo.

## **A escrita dos contos**

Ficou acordado com eles que escreveriam extraclasse um conto, cujo tema teria que dialogar com o conto *Cinderela*. Marcamos um dia da semana para recolhermos os cadernos, fazermos a leitura, possíveis correções, sugestões e reescrita. A proposta da reescrita justifica-se, pois os alunos apresentaram muitas dificuldades, mas teriam que, de certa forma, enfrentar o desafio, uma vez que o produto final da pesquisa previa a publicação de uma coletânea. Sendo assim, foram várias reescritas e várias revisões. No trabalho de revisão, o aluno precisa enxergar o texto como algo que precisa ser avaliado e revisto por ele, pois neste momento o produtor do texto precisa ler com os olhos do destinatário do seu texto. “Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, ‘pensa’ no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário” (KOCK e ELIAS 2006, p. 34).

A atividade de reescrita possibilita que o aluno perceba que o texto não é algo engessado e acabado, mas que o autor pode refazer a história escrita quantas vezes desejar e da forma que quiser, ou seja, o texto escrito é algo vivo, que pode ser modificado pelo autor de acordo com sua vontade.

Com a produção e revisão dos contos escritos, os alunos começaram a compreender que seus escritos eram provisórios e por isso as propostas de revisão assumem um papel importante no processo de aprendizagem da língua. Dessa forma, a partir de cada observação ou sugestão que fazíamos, foram reescrevendo o seu

conto e ao fazê-lo, foram se percebendo autores que utilizam os recursos da sua língua para produzir novos sentidos e ainda criar um efeito comunicativo.

Nesse sentido, afirmamos que o trabalho de escrita e revisão de textos deve ser constantemente privilegiado, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função: monitorar o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor/aluno possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto.

Assim sendo, os alunos foram, de forma gradativa, aprimorando as produções. Em certos pontos não precisavam dos nossos apontamentos, mas de forma autônoma, ao lê-lo percebiam onde e como poderiam estar melhorando. Organizamos os contos, as ilustrações e mandamos para impressão. Marcamos um dia e entregamos os livros aos alunos. Assim, puderam mostrá-los à comunidade escolar, autografá-los, ler seu conto e o de seus colegas.

Em síntese, podemos afirmar que os alunos do oitavo ano que participaram desse projeto de intervenção com a leitura de contos, construíram uma nova relação com a leitura do texto literário. Percebemos que a familiarização com a linguagem se constituiu como uma forma de ativar a percepção, a sensibilidade e a reflexão sobre diversos temas cotidianos, a discussão de valores humanos e o reconhecimento de que existem traços culturais comuns a diversas gerações e comunidades.

Tornar os alunos leitores não se faz da noite para dia. Como se viu, exige muito trabalho e mudanças nas políticas públicas. Como não acreditamos muito em mudanças estruturais a partir das esferas públicas, plantamos a semente. Despertar o gosto da leitura nos alunos é trabalho de formiguinha, contudo, se toda a comunidade escolar estiver imbuída com fortes propósitos para que isso aconteça, podemos obter fecundos resultados.

## Referências

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2009.

*Tramas literárias: efeitos e sentidos*

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

CÂNDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: *Vários escritos*. 3. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CÂNDIDO, Antonio [1988] *O direito à literatura*. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1984.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, ALB, 1996.

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

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2009.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade diálogos possíveis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KRISTEVA, Júlia. *Introdução a semanalise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LEFFA, Wilson J. *Fatores da compreensão na leitura*. Cadernos do IL (UFRGS), Porto Alegre, vol. 15, n.º 15, PP. 143-159. 1996. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/fatores.pdf>. Acesso em 05/04/2018.

MACHADO, Irene A. *Literatura e redação*. São Paulo: Scipione, 1994.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. 4. ed. São Paulo, Cortez: Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.



Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura em curso: trilogia pedagógica*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

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

ZILBERMAN, Regina. *Mas por que não educa mais?* In ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas:ALB- Associação de leitura do Brasil, 2008.



# UMA PROPOSTA DE ENSINO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MARIA CRISTINA DANI<sup>1</sup>  
OLGA MARIA CASTRILLON-MENDES<sup>2</sup>

Esta proposta de ensino tem como orientação teórico-metodológica o Letramento Literário, e apresenta uma prática de leitura de textos literários e não literários, desenvolvida no 1º Ano do 2º Segmento do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação

---

<sup>1</sup> Professora de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer – SEDUC/MT e do município de São José dos Quatro Marcos/MT. Licenciada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso/Cáceres-MT (1999) e em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna/MG (2016). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade do Estado de Mato Grosso/Cáceres-MT (2004). Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/Cáceres-MT (2016). E-mail: mariacristina@unemat.br

<sup>2</sup> Professora aposentada e pesquisadora da literatura brasileira (UNEMAT, AML e IHGC). Autora de *Taunay viajante: construção imagética de Mato Grosso* (Cuiabá: EdUFMT, 2013); *Discurso de constituição da fronteira de Mato Grosso* www.unemat.br/editora (2017), *Matogrossismo: questionamentos em percursos identitários* (Carlini & Caniato, 2020) e *Letras cacerenses* (coautoria). Cuiabá: Carlini & Caniato, 2021. Possui artigos em periódicos e organização conjunta de obras voltadas aos estudos históricos e literários. E-mail: olgmar007@hotmail.com.

Este capítulo é oriundo da dissertação de mestrado “Uma prática de leitura na Educação de Jovens e Adultos”, de Maria Cristina Dani, sob a orientação da Profa. Dra. Olga Maria Castrillon-Mendes, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT, 2016. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 “This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) Finance Code 001”.

de Jovens e Adultos - EJA. A leitura foi tomada como produção de sentidos em que se buscou o encontro entre o leitor e o texto, com o intuito de proporcionar aos alunos atividades sistemáticas de leitura que lhes permitissem aumentar a proficiência leitora.

### **A leitura na EJA: encontros e desencontros**

Como professora de Língua Portuguesa, era angustiante constatar a precária situação de leitura em que os alunos da EJA chegavam à escola para cursar a última etapa do Ensino Fundamental. A proficiência leitora era mínima, sendo que uma grande parte deles encontrava-se em fase de mera decodificação, a leitura era lenta e pouco significativa para eles. Segundo os alunos, a leitura era pouco praticada durante o período em que permaneceram fora da escola e, geralmente, estava ligada a necessidades religiosas ou trabalhistas. Nas aulas, os autores literários com que trabalhávamos não eram conhecidos por eles que se mostravam à margem dos bens culturais produzidos e registrados pela escrita. Porém, conheciam personagens da cultura popular, tradicionalmente repassada na oralidade entre as gerações.

Nas aulas, percebíamos a participação mais ativa dos estudantes nas atividades em que a leitura era feita pela professora, o que segundo eles somente assim o texto fazia sentido e abria a possibilidade de diálogo entre os leitores e entre o leitor e o texto. Mas, com o tempo de escolarização reduzido, a menor quantidade de horas/aula na modalidade e as diversas competências da disciplina de Língua Portuguesa, acabávamos presos ao que Ezequiel Theodoro da Silva (2005, p. 41-42) chama de “passos cristalizados das lições (leitura, vocabulário, questionário, gramática e redação)” que evidenciam um “desprezo das múltiplas configurações textuais e das múltiplas formas de se ler em sociedade”, nas palavras do mesmo autor.

Assim como em *Vidas secas* “o vaqueiro [Fabiano] precisava chegar, não sabia onde”, prosseguíamos a caminhada em rumos

incertos. E a partir das aulas, leituras e discussões no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/Cáceres - MT, percebi que as leituras realizadas em sala de aula com os estudantes tinham um caráter mecânico, prático, momentâneo, nas quais a minha função de ensinar a ler era pouco exercitada. Não havia de minha parte o cuidado em planejar sistematicamente um percurso que levasse em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, as ações metodológicas eram fragmentadas e inconstantes.

Faltava-nos um aporte teórico que sustentasse o nosso fazer pedagógico nos ideais pretendidos, pois como sustenta Vladímir Propp (1992, p. 15), “[...] nenhuma ciência pode dispensá-la em nossos dias. A teoria tem antes de mais nada uma importância cognoscitiva e o conhecimento dela constitui, de um modo geral, um dos elementos da concepção científica do mundo”.

Nesta concepção de teoria necessária ao conhecimento científico faltava-nos uma reflexão acerca de quem são estes estudantes, seu percurso escolar, seus anseios quando do retorno aos estudos. Era preciso considerar a história de leitura de cada um, pois segundo Eni Orlandi (2008, p. 43) “todo leitor tem sua história de leitura.” E que sujeitos seriam estes alunos? Que experiências escolares tiveram? Por que teriam interrompido seu percurso escolar? E por que teriam retornado à escola? Que significado tem a leitura para eles? Estas indagações nos remeteram a pensar o processo de alfabetização ofertado nas escolas brasileiras nas últimas décadas do século passado quando, então, grande parte dos alunos da EJA foi alfabetizada.

Uma pesquisa realizada por Ana Luiza Bustamante Smolka nos anos 80 apresentou um retrato bastante claro e cruel da alfabetização de crianças no Brasil e apontou uma ineficiência no ensino da leitura e da escrita. Segundo a pesquisadora, socialmente, alunos e professores ocupam lugares predeterminados e não questionados: “a professora ocupa uma posição de responsável pelo processo de alfabetização e assume a tarefa de ensinar crianças a ler e a escrever. Nesse lugar, as crianças ocupam uma posição de alunos, e assumem a tarefa de aprender a ler e a escrever”. (SMOLKA, 1987, p. 27).

Tal constatação levou-nos a indagar: se os sujeitos envolvidos no processo de alfabetização assumem e desempenham seus papéis, qual seja o de ensinar e o de aprender a ler e a escrever, por que este processo nem sempre tem resultado satisfatório? Por que já no início da escolarização é grande o número de reprovação e evasão? O que estaria sustentando estes aspectos negativos?

Ana Luiza Bustamante Smolka (1987, p. 31-32) responde nossas indagações com uma avaliação dessa prática:

[...] os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação.

Problemas de ordem social e econômica também contribuem diretamente para que alunos interrompam seus estudos. Mas, o fato é que nas salas de aula da EJA um número considerável de alunos vivenciou situações de exclusões como as apontadas anteriormente, mesmo porque resquícios daquela concepção pedagógica autoritária e engessada continuam a existir nas escolas brasileiras, ainda que dissimuladas em práticas que se pretendam mais amenas e atuais, cujos efeitos para os alunos nem sempre possam ser medidos. E se jovens e adultos retornam aos estudos após uma interrupção, breve ou longa, é porque ainda acreditam que são capazes de aprender e buscam a realização dos sonhos interrompidos, o direito à educação outrora negado.

E, ao retornarem, o que os alunos esperam encontrar na escola? Esperam por mudanças pedagógicas significativas? Como se sentem neste processo de reinserção? O que esperam dos professores e da escola? A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série), aponta algumas respostas para tais questionamentos:

A escola que esperam é um local onde os alunos serão consumidores passivos de conhecimentos transmitidos pelos professores, considerados como únicos detentores do saber. E as relações com o conhecimento se dão de forma

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

predeterminada, ou seja, já está definido o que será dado em relação aos conteúdos. (BRASIL, 2002, v. 1, p. 91).

Por conseguinte, ao serem expostos a uma situação de ensino e aprendizagem que se pretenda diferente da vivenciada por eles, os alunos da EJA costumam apresentar certa insegurança, como por exemplo, ao serem solicitados a assumirem uma posição sujeito que participa ativamente do processo de seu próprio aprendizado. Demonstram até certa resistência frente à nova circunstância apresentada. Tal postura parece ser oriunda do processo de escolarização a que tiveram acesso no passado, responsável pelo imaginário de que na escola o aluno recebe conteúdos prontos e acabados de um professor que detém tais conteúdos e cuja função é transmiti-los.

Trata-se de um momento de (re)adaptação ao espaço escolar, em que o aluno tenta desviar o foco do passado e inserir-se no presente, mas, nesta retomada surge, então, situações de enfrentamento de valores mediante o confronto entre o “saber individual” e o “saber científico”, e que, não raras vezes, pode constituir causa de evasão escolar.

Ainda sobre as especificidades do aluno da EJA, a Proposta Curricular destaca que:

Uma característica marcante dos alunos adultos refere-se ao autoconceito quanto às suas possibilidades e limites. Muitas vezes manifestam insegurança, medo de se expor ao ridículo, dizem que se consideram incapazes de aprender. Expressam ainda certa resistência a mudanças, talvez porque não é cômodo negar concepções arraigadas, construídas ao longo da vida. Parecem ter uma relação bastante ‘imediatista’ com o conhecimento, querendo saber onde e como irão utilizá-lo, desconsiderando aquele para o qual não percebem uso imediato. (BRASIL, 2002, v. 1, p. 90-91).

Estas reações surgem ao reiniciarem sua caminhada rumo a saberes outros, quando os alunos percebem que enfrentarão na escola a convivência com uma cultura letrada mais ampla, com a qual não estão habituados. E, por não terem mantido a prática da leitura e da escrita ou por ter sido negado a eles o acesso a tais práticas, muitos destes alunos continuam em processo de

alfabetização. São, pois, leitores iniciantes e dispõem de um tempo reduzido para dedicarem-se aos estudos devido às suas atribuições diárias no campo do trabalho e nas relações familiares.

Assim sendo, é comum observarmos uma baixa autoestima entre estes alunos, o que gera um sentimento contraditório: ao lado de um contentamento expresso por palavras e olhares brilhando de euforia diante da possibilidade de retomada dos estudos, uma conquista outrora a eles negada ou proibida, mostram-se também “despreparados e/ou incapazes” para aprender, e, então, incorporam o discurso da “maternagem”, (BRASIL, 2002, v. 1, p. 88) no sentido de “pegar no colo”, ou seja, seu aprendizado seria unicamente responsabilidade do professor, negando a si mesmos o direito de participarem ativamente no processo de ensino e aprendizagem.

O discurso da maternagem tem sua origem no fato de que, “a psicologia evolutiva tradicional entendia que os processos de desenvolvimento cognitivo terminavam com o fim da adolescência, que as crianças e os adolescentes cresciam e se desenvolviam, enquanto os adultos se estabilizavam e os velhos se deterioravam.” (BRASIL, 2002, v. 1, p. 90).

Esse imaginário ainda persiste, sendo, às vezes, empregado como justificativa para interromper os estudos, mesmo depois que em “estudos posteriores, psicólogos interessados no processo evolutivo da idade adulta e da velhice apontaram que essas fases são etapas substantivas do desenvolvimento psicológico, um processo que dura a vida toda.” (BRASIL, 2002, v. 1, p. 90).

Diante do quadro acima apresentado, a Proposta Curricular traz algumas orientações didáticas direcionadas ao trabalho do professor no sentido de considerar as especificidades marcantes dos alunos adultos e jovens, quais sejam: trabalham e estudam, não têm no estudo sua preocupação primeira, e geralmente têm pouco acesso a bens culturais. Há também o alerta para que a educação ofertada na EJA não seja considerada uma adaptação do ensino dito regular nem como o preenchimento de uma falta, pois estes alunos têm experiências pessoais e participação social que os diferenciam das crianças e adolescentes.



Vivendo, pois, em uma sociedade letrada os jovens e os adultos têm a possibilidade de conhecer, analisar, criticar e enfrentar questões cotidianas, capacidades de pensar e agir com horizontes amplos que independem da escolarização formal. O documento acima citado sugere, então, que o processo pedagógico tenha como ponto de partida os saberes construídos ao longo da vida e, na sequência, possibilitar o acesso a outros conhecimentos relevantes para os adultos e para os jovens. Em suma, foi o que pretendemos mobilizar nesta proposta no que se refere ao desenvolvimento de habilidades leitoras.

### **A leitura em outras perspectivas: a proposta**

Pensando na recepção do texto por parte do aluno, encontramos suporte nos apontamentos de Maria Helena Martins (2012, p. 37) que sugere a existência de três níveis de leitura: sensorial, emocional e racional, e que segundo a autora encontram-se inter-relacionados ou até simultâneos de acordo com o leitor e as circunstâncias do ato de ler.

O primeiro nível, o sensorial, diz respeito ao contato do leitor com o objeto livro, quando, então, surgem as primeiras impressões a respeito deste. Neste sentido, são realizadas, por meio dos cinco sentidos, as primeiras leituras que poderão aproximar ou não o leitor da obra. Para tanto, o leitor costuma considerar a aparência do livro, sua organização, sua textura, presença ou ausência de imagem, sente seu cheiro, enfim, evoca os seus sentidos e realiza uma leitura inicial, segundo Maria Helena Martins (2012, p. 40-48).

A partir desta relação leitor/objeto de leitura vem à tona os outros dois níveis: o emocional e o racional, e surgem outras possibilidades de leitura, que primam por valorizar as experiências de vida do leitor. Ao se referir à leitura emocional, a autora aponta que o leitor vê o texto, “mais como um acontecimento, [...] principalmente porque na leitura emocional não importa perguntarmos sobre o seu aspecto, sobre o que um certo texto trata, *em que* ele consiste, mas sim o que ele *faz*, o que *provoca* em nós. (MARTINS, 2012, p. 53, grifos da autora).

Trata-se, portanto, de um despertar de emoções, de lembranças agradáveis ou não, a que se vê submetido o leitor em contato com a obra. Esta submissão independe de seu querer e está sujeita a um processo de identificação do leitor com o texto. Este extravasar emocional representa uma oportunidade de conhecer melhor o mundo e a si mesmo, conforme destaca Michèle Petit (2008, p. 38), “[...] ler permite ao leitor, às vezes, decifrar sua própria experiência. É o texto que ‘lê’ o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constituem o leitor, lhe dão um lugar”.

No terceiro nível, o leitor chega à reflexão, e tende a desprender-se das emoções suscitadas anteriormente, busca analisar o texto lido em um contexto que leva em consideração a si mesmo e a sua realidade imediata e histórica, momento em que ocorre uma significação mais ampla da obra. Segundo Maria Helena Martins (2012, p. 66),

A leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, atribuir significado ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais.

Um trabalho realizado na perspectiva que pensa Maria Helena Martins (2012, p. 31) visa ampliar a concepção de leitura para além da simples decodificação e entendê-la “como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).” Estas sugestões acerca da recepção do livro e do desenvolvimento da leitura acima citadas foram privilegiadas nos primeiros contatos dos estudantes com os materiais impressos selecionados para a leitura.

A abordagem metodológica adotada nas primeiras leituras, ou seja, as não literárias, também caminharam na perspectiva do letramento literário, dividida em três fases: atividades de pré-leitura, leitura e atividades pós-leitura, distribuídas em quatro momentos

distintos: fase inicial, leitura compartilhada, socialização da leitura e registro escrito.

A fase inicial consistiu em apresentar o material a ser lido e sua temática, a fim de instigar a leitura e acionar os conhecimentos prévios sobre o tema a ser tratado. A apresentação ocorreu por meio de questões relacionadas, direta ou indiretamente, ao tema abordado em cada texto a ser lido. O objetivo foi oportunizar espaço para que os alunos expusessem suas ideias e levantassem hipóteses a respeito da leitura, ou seja, uma discussão inicial.

Na fase seguinte, assumindo a função de mediadora da leitura, adentramos ao material a ser lido. Num primeiro momento, a leitura foi por nós conduzida, e de maneira compartilhada iniciamos e desenvolvemos a leitura em voz alta para, em seguida, instigarmos a participação dos estudantes no ato de ler individualmente. Por fim, encaminhamos a socialização das leituras que se constituiu em compartilhar tanto os múltiplos sentidos extraídos da leitura como a experiência íntima e particular de cada leitor no ato de ler.

O foco deste trabalho foi promover discussões que aprofundassem o entendimento inicial e ampliassem os sentidos do texto por meio de uma construção conjunta, pois acreditamos que, na concretude das interações, é que a significação se constitui efetivamente. No primeiro momento foram selecionadas práticas de leitura que circulam nos espaços sociais de interação em que os alunos convivem, e, posteriormente, avançamos para a leitura literária. Aceitamos, pois, o desafio proposto por Regina Zilberman (2008, p. 53-54) de “trabalhar com o aluno, seja ele criança ou adulto, a partir de sua própria experiência de leitura, operando com um universo previamente dominado para abrir novos horizontes de conhecimento.”

Para o trabalho com a leitura literária nos embasamos na proposta defendida por Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p. 67), a de “letramento, literário como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.” A fim de possibilitar que o letramento literário se concretize, os autores apontam a necessidade de acesso frequente a obras literárias e de suas leituras efetivas. Para tal, fizemos uso da sistematização de

ensino da literatura sugerida por Rildo Cosson (2014). Praticamos a sequência básica de abordagem do texto literário sugerida pelo autor que é constituída por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

De acordo com a sequência básica, a motivação corresponde a uma fase de pré-leitura. Nesta fase, cabe ao professor planejar atividades que suscitem a curiosidade do leitor, que o envolva de alguma maneira com a obra a ser lida, que o insira no texto, mas sem a intenção de direcionar os sentidos, pois é o leitor quem determina o rumo de sua leitura a partir dos conhecimentos prévios de que dispõe, enquanto ser humano inserido num contexto sociocultural, pois como afirma o autor “a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura.” (COSSON, 2014, p. 56).

Já o segundo passo chamado de introdução diz respeito a apresentação do autor e da obra. Rildo Cosson ressalta que neste momento apenas informações básicas a respeito do autor e do contexto de produção da obra em estudo são relevantes. O autor também destaca a importância de apresentar fisicamente a obra aos estudantes para que estes possam manuseá-la e, por meio desse contato iniciar as primeiras leituras.

Em relação à apresentação do livro, o autor ressalta que “a apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. Nesse caso, o professor realiza coletivamente uma leitura do livro.” (COSSON, 2014, p. 60).

O autor ainda sugere a leitura do prefácio durante a etapa de introdução como uma atividade relevante para a recepção da obra, uma vez que nele são fornecidos elementos que poderão sustentar a expectativa do leitor, bem como pontos específicos para debates pós leitura que são já antecipados nesta fase introdutória.

A terceira etapa corresponde à leitura. No decorrer da leitura do texto literário, o autor sugere que o professor acompanhe a atividade realizada pelos alunos com o objetivo de auxiliá-los em

suas possíveis dificuldades, bem como direcionar o ritmo da leitura. Para textos mais longos, como livros completos, o autor aponta a necessidade de que o professor programe alguns intervalos para que os alunos apresentem em partes os resultados de sua leitura. Os intervalos apresentam-se como relevantes para o fazer pedagógico, pois de acordo com Rildo Cosson (2014, p. 64),

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade.

Embora esta recomendação esteja relacionada diretamente a textos longos, acreditamos ser válida também nesta proposta de leitura em que fizemos a opção por textos curtos, a fim de auxiliar no entendimento da leitura, considerando as particularidades dos alunos da EJA. Apostamos nesta iniciativa como uma contribuição para a formação do aluno-leitor já que constitui suporte e incentivo para a compreensão da leitura e para a realização das atividades propostas.

A leitura do texto literário foi planejada em duas etapas. A primeira delas consistiu na leitura compartilhada, momento em que lemos em voz alta um primeiro texto para os alunos. Na sequência, encaminhamos a leitura individual em que os alunos puderam realizar sua escolha dentre um conjunto de materiais disponibilizados por nós, pois acreditamos como Teresa Colomer (2007, p. 125) que “[...] a leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha, é imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras”.

As sugestões de leitura por nós apresentadas não tiveram a pretensão de dizer ao estudante o que ele devia ler, mas, apresentou-se como um convite para que o mesmo continuasse buscando, por si só, outras leituras. E saber onde e como encontrar obras disponibilizadas para ler são relevantes para o processo de leitores em formação.

Para Rildo Cosson (2014, p. 65-66), terminada a leitura da obra o passo seguinte é chamado de interpretação que se encontra dividida em dois momentos: interior e exterior. O primeiro está relacionado com a leitura enquanto decifração, o que resulta na compreensão geral da obra, sendo, portanto, de caráter individual. Já o segundo consiste na construção coletiva do sentido elaborado a partir da leitura da obra. Trata-se da significação desencadeada pela leitura, a qual, de acordo com o autor, deve ser compartilhada com os pares e, se possível, com a comunidade escolar. Compartilhar o que se lê com outras pessoas na perspectiva de Teresa Colomer (2007, p. 143) “permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas.”

Por sua vez, Rildo Cosson (2014, p. 66) também enfatiza que “as atividades da interpretação [...] devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos.” Como registro, optamos pelo diário de leituras, em que cada entrada foi escrita ao término de cada etapa realizada ou a qualquer momento quando o aluno sentisse a necessidade de escrever acerca da experiência vivida.

Em suma, no momento da interpretação ocorre a socialização das leituras e assim, a ampliação dos sentidos construídos individualmente. Ocorre, então, uma leitura de caráter solidário entre o grupo de leitores/alunos, chamado por Rildo Cosson (2014, p. 94) de “comunidade de leitores”. A cada atividade realizada, os alunos foram convidados a compartilhar oralmente entre si e, quando possível, também dividir com a comunidade escolar, parte de suas experiências de leitura, de diferentes maneiras, por escrito ou oralmente.

Finalizadas as leituras e sua socialização, os alunos foram orientados para registrarem em seus diários de leituras o seu parecer sobre a atividade desenvolvida. O registro poderia conter um breve relato da experiência vivida, um resumo da atividade, a seleção de um trecho do texto lido, sua percepção ou sentimentos despertados pelo texto. A partir desta vivência coletiva e da prática individual da escrita, possibilitamos aos estudantes ampliar o seu dizer.

## **O leitor e a leitura: processos de apropriação**

Segundo João Wanderley Geraldi (2012, p. 92), aos leitores são possíveis as seguintes posturas ante o texto: a leitura em busca de informação; a leitura de estudo do texto; a leitura do texto como pretexto; e a leitura como fruição do texto. De acordo com esta concepção, optamos por trabalhar com a leitura como fruição do texto por acreditarmos, assim como o autor, que seria a leitura que mais poderia contribuir para a formação de leitores, nosso objetivo primeiro. A leitura como fruição do texto recupera “o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o ‘desinteresse’ pelo controle do resultado.” (GERALDI, 2012, p. 97-98).

Neste sentido, experienciamos os três princípios citados por João Wanderley Geraldi (2012, p. 98-99), a fim de contribuirmos para a formação de leitores: o caminho do leitor, o circuito do livro e não há leitura qualitativa no leitor de apenas um livro. Assim, nas atividades planejadas acionamos os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática abordada pelo texto, buscamos questionamentos diversificados que pudessem dar voz às experiências vividas por eles. Também incentivamos a troca de informações entre o grupo, praticamos rodízios de textos entre os alunos, visitamos a biblioteca e, quando pertinente, contamos o nosso percurso de leitora e dividimos com eles o nosso gosto pessoal. E, por fim, não optamos pela leitura de uma única obra ou de um único autor, ao contrário, privilegiamos vários autores e obras e os colocamos à disposição para serem apreciados e lidos pelos alunos.

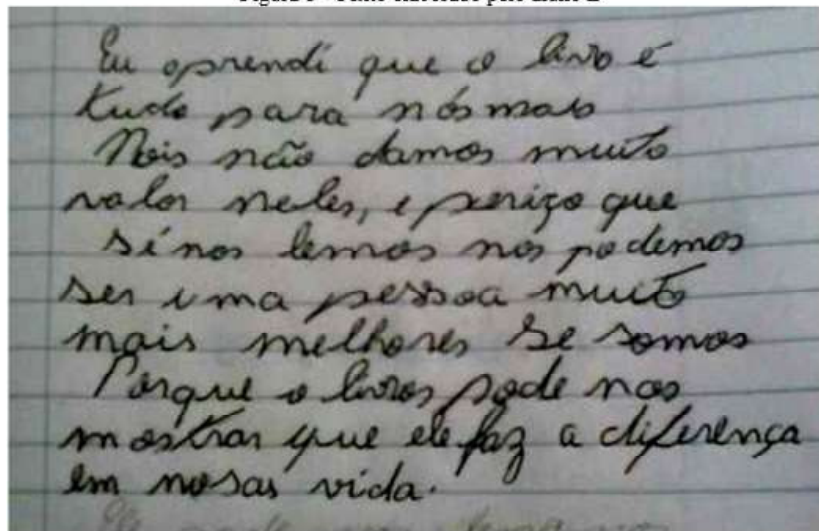
Sustentamos nossa prática pedagógica no letramento literário que nos sinalizou a importância de trabalharmos com textos na íntegra. Por isso, de acordo com o perfil dos alunos da EJA, selecionamos textos curtos que permitiram em um mesmo encontro, o início, o desenvolvimento e o fechamento de cada leitura. As faltas constantes, os inevitáveis atrasos, o cansaço, a carga horária reduzida e as dificuldades dos alunos com a leitura foram os critérios

que justificaram a seleção de livros compostos por textos curtos como crônicas, poemas e contos para praticar a leitura.

Além disso, esta modalidade de ensino trabalha com o princípio do aprender por toda a vida e visa um maior número de alunos escolarizados em um tempo menor de escolaridade. Daí resulta algumas dificuldades destes alunos em relação à leitura, como, por exemplo: buscam extrair informações decodificando palavra por palavra; sabem ler, mas quando chegam ao final já *esqueceram tudo* ou *não entenderam nada*, como costumam dizer. Se as habilidades leitoras adquiridas ao longo da vida foram mínimas, investir na gestão do tempo, do espaço e dos recursos didáticos disponíveis tornou-se fundamental, e justifica mais uma vez a opção por textos curtos.

Por fim, evitamos a ideia de trabalhar a leitura como falta. Ao contrário, buscamos tratar a leitura como apropriação e como continuidade de enriquecimento pessoal e cultural. Assim, o foco foi desviado de dificuldades e fracassos anteriores, de tentativas e limitações atuais e recaiu sobre a contribuição da leitura para a formação geral do indivíduo, o que foi percebido pelos alunos, conforme o seguinte fragmento:

Figura 1 - Texto elaborado pelo aluno E



Fonte: Diário de leitura do aluno



Embora os alunos adultos e jovens possuam necessidades de aprendizagem semelhantes, compartilhem certos anseios e algumas expectativas, os conhecimentos prévios são diferentes, o que descarta a possibilidade de homogeneização. Tais características encorajaram a adoção de gêneros textuais diversos e ressaltamos que os mesmos foram ao encontro das diversidades da turma, quer de sujeitos, quer de gostos pessoais, quer de domínios da leitura. Para atender mais de perto as especificidades da turma, a seleção dos materiais foi realizada gradualmente, segundo os dados levantados pelo primeiro questionário, pelos fatos narrados no dia a dia, e pelas experiências pessoais com as leituras citadas no decorrer das aulas.

A fim de realizarmos a seleção com maior pertinência, durante as socializações sentávamos em círculo, ouvíamos os alunos, relatos vivos de sua experiência diária, passada e presente, as relações que estabeleciam entre as obras e dessas com a vida pessoal e cotidiana, o que permitiu traçarmos, gradativamente, o percurso de leitura. E a iniciativa de, após realizarmos uma primeira leitura coletiva, encaminharmos os alunos para a escolha individual de outras leituras, sinaliza a convicção de que o aluno deve participar da escolha do que lê, pois segundo orienta Ezequiel Theodoro da Silva (2005, p. 42),

Dar liberdade aos leitores significa ouvir, ou melhor, escutar e aproveitar pedagogicamente os sentidos produzidos através da leitura dos textos propostos, remetendo sempre esses sentidos para a esfera da compreensão cada vez mais refinada e profunda da realidade.

Neste sentido, colocamo-nos no papel de mediadora neste processo: selecionamos várias obras e as apresentamos aos alunos conforme a proposta do letramento literário, para que os mesmos pudessem fazer suas escolhas, privilegiando, assim, sua subjetividade e protagonismo.

Se “ler é interagir para *produzir* sentidos”, conforme destaca Ezequiel Theodoro da Silva (2005, p. 42, grifo do autor), acreditamos ter contribuído para o desenvolvimento dos alunos como leitores já que ao longo do processo vivenciado exercitamos o diálogo entre

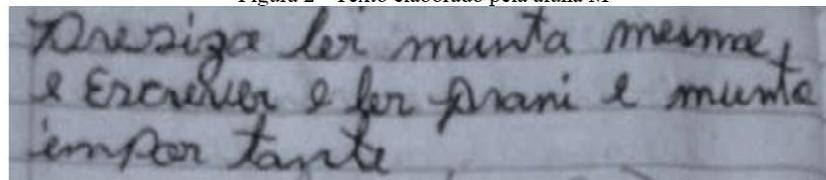
*Tramas literárias: efeitos e sentidos*

os integrantes do grupo, do aluno com o texto, e do texto com o contexto cotidiano do aluno. Ao invés de uma leitura linear, limitando os sentidos por meio de questões direcionadas para este ou aquele ponto, os sentidos puderam ser outros e assim, experimentamos o ato de ler em um sentido mais amplo e aberto a novas significações.

Da interação leitor/objetos de leitura, destacamos, na sequência, alguns pontos relevantes apontados pelos alunos em seus registros nos diários.

Primeiramente, a pouca escolaridade e a inconstante prática da leitura não constituíram barreiras para impedir que resultados satisfatórios aparecessem e fossem sinalizados pelos alunos, como demonstra o fragmento a seguir:

Figura 2 - Texto elaborado pela aluna M

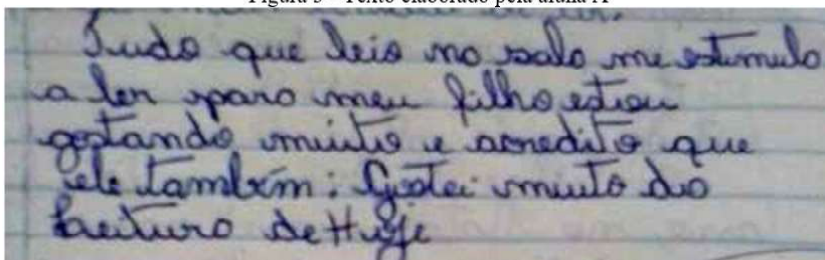


Fonte: Diário de leitura da aluna

Por conseguinte, buscamos estimular a leitura rumo ao desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos, pois como sugere Rildo Cosson (2014, p. 35), “crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas.” Portanto, acreditamos que seja papel do professor partir do que o aluno já conhece e avançar para o que ele desconhece, a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura.

Além disso, a leitura prevista para a sala de aula extrapolou os muros da escola. Neste sentido, Hélder Pinheiro (1995, p. 59) enfatiza que “a poesia quando preenche a sala de aula pode transbordar e inundar outros espaços e regar outras experiências significativas.” Foi o que aconteceu na cumplicidade entre mãe e filho vivenciada por esta aluna, conforme o registro em seu diário:

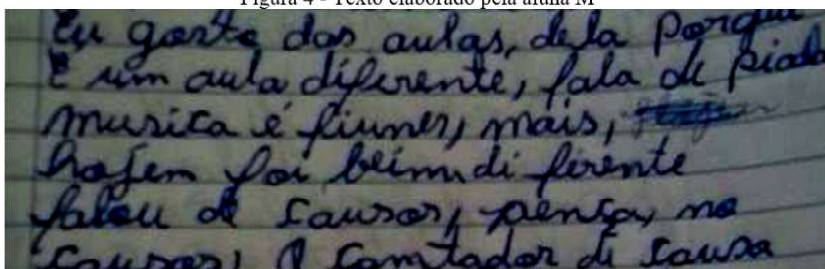
Figura 3 - Texto elaborado pela aluna A



Fonte: Diário de leitura da aluna

Outro ponto mencionado foi a aceitação da diversidade de textos apontada pela aluna no fragmento abaixo como uma experiência positiva, o que sinalizou o funcionamento das palavras da Profa. Dra. Carolina Padilha Fedatto<sup>4</sup>: *“quanto mais variados forem os objetos de leitura, quanto mais variados os materiais de leitura, os assuntos, os temas e o modo de fazer, maior a chance de que alguma coisa faça sentido, que alguma coisa capte a atenção do aluno leitor”*:

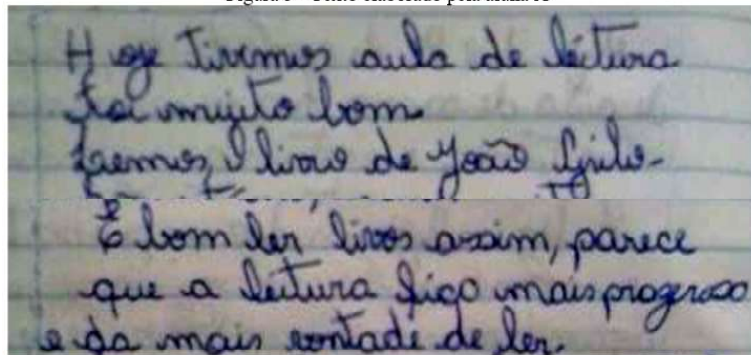
Figura 4 - Texto elaborado pela aluna M



Fonte: Diário de leitura da aluna

O prazer de ler também foi mencionado nos registros do diário de leituras. O espaço aberto para a leitura compartilhada e gratuita foi apontado pela aluna como um ponto positivo deste trabalho e sinalizou que a cultura escrita foi ao encontro de seus anseios de leitora, mostrando-se satisfeita com a leitura realizada nesta perspectiva:

Figura 5 - Texto elaborado pela aluna A

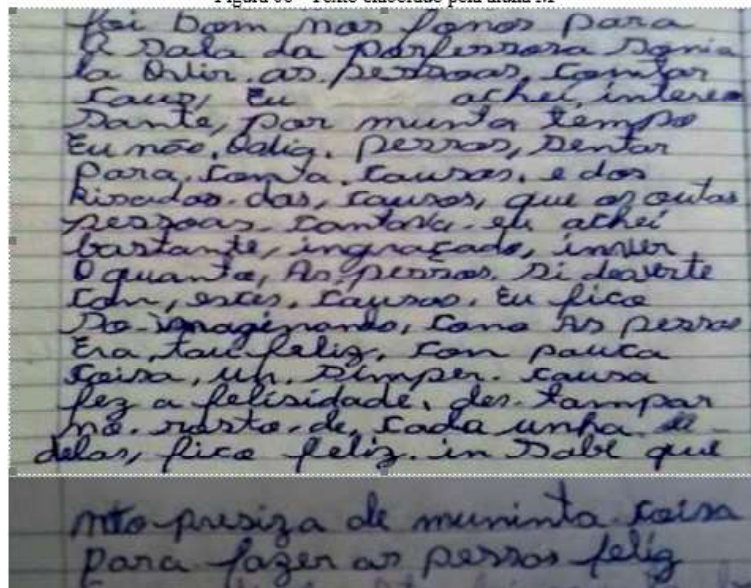


Hoje tivemos aula de leitura.  
Foi muito bom.  
Fizemos o livro de João Lyrio.  
É bom ler livros assim, parece  
que a leitura ficou mais progressiva  
e da mais vontade de ler.

Fonte: Diário de leitura da aluna

A sala de aula ainda representou um espaço de construção de leituras significativas. Para Roger Chartier (1999, p. 19), “cada leitor, cada espectador, cada ouvinte produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe.” Assim sendo, percebemos que a aluna produziu efeitos de sentido para além da atividade realizada. Nesta relação da aluna leitora com os textos orais foram acionadas lembranças vivenciadas ao longo de sua formação pessoal e que resultaram numa reflexão acerca da (re)significação de causos populares:

Figura 06 - Texto elaborado pela aluna M

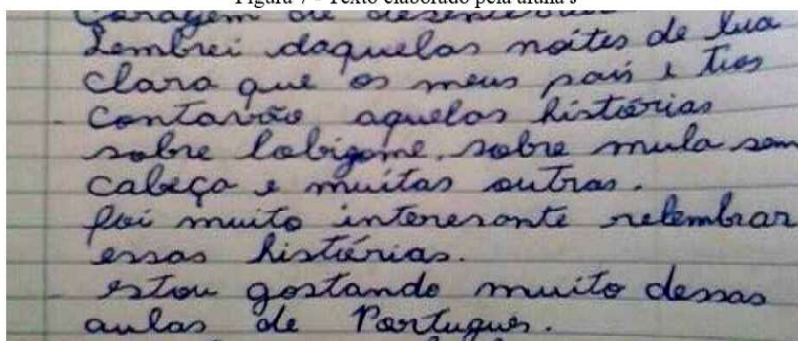


Foi bom mas foneos para  
a sala da professora Dania  
la Dlin. as pessoas, tampar  
laus, eu achei, interea  
Dante, por muita tempo  
Eu não, talis. pessoas, Dentar  
para, Santa. Lauras, e dos  
riscados. das, lauros, que as outras  
pessoas. tampar. eu achei  
bastante, ingracoado, interia  
O quanto, As pessoas, Di describe  
tam, estes, Lauras, eu fico  
De. viajando, tam as pessoas  
Era, tam feliz, tam pauca  
coisa, um. Dimpser. causa  
fez a felicidade, des. tampar  
no. resto. de, cada unha de  
delas, fico feliz. in Dabl que  
mto precisa de muita coisa  
para fazer as pessoas feliz

Fonte: Diário de leitura da aluna

Dessa maneira, a leitura foi capaz de suscitar recordações prazerosas da infância, de acordo com o seguinte fragmento:

Figura 7 - Texto elaborado pela aluna J



Fonte: Diário de leitura da aluna

Os textos lidos possibilitaram à aluna a lembrança dos contadores de causos porque conforme nos lembra Michèle Petit (2008, p. 7),

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

A possibilidade de escolha também foi mencionada pelos alunos. No final de uma atividade alguns alunos justificaram sua escolha com falas como: “*eu gosto de animais, então escolhi o cão*” (referindo-se ao título do texto selecionado); “*achei interessante a história desse casal*”; “*escolhi este porque já aconteceu comigo uma história parecida*”. Ficou, então, a evidência de que a leitura ganha nova significação quando o aluno pode escolher o que lê. E assim, acreditamos ter oportunizado um aprendizado a partir da seguinte orientação de Maria Nilma Goes da Fonseca e João Wanderley Geraldi (2012, p. 112):

Aprende-se ler não o aluno que lê o livro que nós, professores, lemos. A liberdade com que o aluno tem abordado os livros que lê decorre do não privilégio a um único sentido do texto, mas àqueles sentidos que a experiência de mundo, de cada leitor, atribui ao livro que lê na produção de sua leitura.

*Tramas literárias: efeitos e sentidos*

Ademais, a leitura foi entendida como interação. Em seu diário uma das alunas registrou como positiva a leitura coletiva conforme sustentada por João Wanderley Geraldi (2012, p. 63): “quanto à leitura de textos curtos, é melhor que seja desenvolvida em grande grupo, por professores e alunos”:

Figura 8 - Texto elaborado pela aluna J

foi muito interessante ler na sala de aula com os colegas. Cada um leu um trecho. dividir a leitura com os colegas é muito bom porque a gente aprende e ensina.

Fonte: Diário de leitura da aluna

Por sua vez, a valorização da cultura oral surgiu já nas primeiras aulas quando os alunos comentaram suas histórias de leitura e apontaram para experiências com a literatura popular durante a infância. O contato anterior com textos orais proporcionou maior aceitação da leitura de cordéis, pois possibilitou o resgate de algo outrora familiar, cujo gosto encontrava-se firmado desde a infância, segundo expresso nesta entrada de diário:

Figura 9 - Texto elaborado pela aluna A

Hoje dia 22 de agosto de 2016 participamos de aula de causas, nos reunimos com a turma e contamos, e ouvimos muitos casos interessantes. Foi muito bom reatar um pouco de que os papais mais antigos contava, e que hoje em dia muito pouco se sabe falar. Talvez hoje em dia os papais tentem o mesmo jeito, conseguiram se aproximar mais seus filhos, seus netos, e eles passam mais tempo em casa.

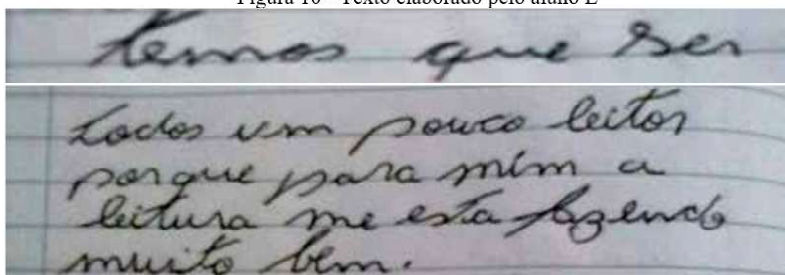
Fonte: Diário de leitura da aluna

Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

Neste sentido, encontramos em funcionamento as palavras de Marisa Lajolo (2007, p. 45): “leitor e texto precisam participar de uma mesma esfera de cultura. O que estou chamando de esfera de cultura inclui a língua e privilegia os vários usos daquela língua que, no correr do tempo, foram constituindo a tradição literária da comunidade (à qual o leitor pertence) ...”

Por fim, ressaltamos a descoberta pelo gosto de ler. O fragmento abaixo sugere que o estudante compreendeu a importância da leitura:

Figura 10 - Texto elaborado pelo aluno E



Fonte: Diário de leitura do aluno

Segundo Teresa Colomer (2007, p. 118-119), “quanto mais flexível e ativo é o ensino que se oferece, mais os alunos podem beneficiar-se da relação entre a leitura literária e o aprendizado escolar.” Embora estes benefícios não possam ser medidos neste momento, já sinalizam que o encontro almejado entre o aluno leitor, o autor e a obra aconteceu e trouxe resultados por hora satisfatórios.

## Considerações finais

Esta proposta foi elaborada para aumentar a proficiência leitora de alunos que, ao serem excluídos do processo de escolarização, mantiveram-se às margens da cultura escrita. Foi vista por nós como um início, ou seja, os primeiros passos rumo a uma prática leitora duradoura. Por isso, possibilitamos aos alunos o contato com um grande número de textos de diferentes gêneros textuais, privilegamos diversos autores, com o intuito de abrir um leque de possibilidades e, assim, despertar os gostos pessoais pela leitura. Neste sentido, a nossa avaliação sinaliza resultados satisfatórios, uma vez que os

materiais selecionados atenderam às expectativas dos alunos leitores.

No início, tomamos como ponto de partida as experiências de leitura dos alunos e apresentamos atividades com enfoque na relação direta dos alunos com variadas linguagens e em leituras nem sempre consideradas escolares, cujo intuito foi o de não provocar a ruptura entre o lugar social do aluno e a cultura privilegiada pela escola. Buscamos naturalizar a passagem do que é cotidiano e conhecido ao que é novo e mais complexo, como a experiência com textos literários.

Durante o percurso, buscamos respostas para questões específicas, criamos possibilidades de praticar a leitura, sugerimos uma direção, proporcionamos estímulos. Se estas vivências resultarem em novas experiências e em sentidos outros para estes alunos, possíveis leitores em formação, teremos, então, alcançado os objetivos estabelecidos para esta proposta. Alguns depoimentos no decorrer do processo, bem como os registros nos diários de leituras já sinalizaram o alcance do trabalho realizado em sala de aula.

Se aprender e ensinar são processos inacabados, portanto, contínuos e possíveis de ocorrerem ao longo de toda a vida, acreditamos que não exista um fim para esta proposta, mas uma interrupção provisória. Esperamos também que, uma vez descoberto o caminho e o gosto pela leitura, ampliem-se as oportunidades de praticá-la autonomamente. Por hora, ficamos na expectativa para que a experiência vivenciada produza o desejo de buscarem outras leituras e continue a provocar efeitos significativos nestes leitores em formação.

## **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos*: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série, 2002. v. 1/2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13534-material-da-proposta-curricular-do-2o-segundo>>. Acesso em: 10 set. 2016.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

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

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.



Luciana Raimunda de Lana Costa; Elizete Dall'Comune Hunhoff; Aroldo José Abreu Pinto  
(Organizadores)

FONSECA, Maria Nilma Goes da; GERALDI, João Wanderley. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012. p. 104-114.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: \_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012. p. 88-103.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007. (Série Educação em Ação).

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos).

ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: ZILBERMAN, Regina; RÓISING, Tania M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79. (Coleção Leitura e Formação).

PEITT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. João Pessoa: Ideia, 1995.

PROPP, Vladimir. *Comichidade e riso*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Ática, 1992. (Série Fundamentos). Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/108282373/Comichidade-e-Riso-Vladimir-Propp>>. Acesso em 17 mar. 2016.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 115. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura em curso: trilogia pedagógica*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Linguagens e sociedade).

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A alfabetização como processo discursivo*. 1987. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1987. Disponível em:<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000018024>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

ZILBERMAN, Regina. Respondendo em Forma de Proposta. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008, p. 51-54. (Coleção Leitura e Formação).

## Nota

<sup>4</sup> Anotação tomada durante a conferência *O que se diz ao negar-se a ler?*, realizada no Auditório do curso de Educação Física (Bloco A - Cidade Universitária), campus de Cáceres, em 04 de abril 2016.

Luciana Raimunda de Lana Costa  
Elizete Dall'Comune Hunhoff  
Aroldo José Abreu Pinto  
(ORGANIZADORES)

(AUTORES)

Andréia Neves de Souza	Maria Cristina Dani
Aroldo Abreu José Pinto	Maria de Fátima Conceição
Benizia Souza Oliveira Duarte	Maria Elena Santos Gomes
Cláudia Meller Dotto	Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa
Ediliane Gonçalves	Nandara Maciel Leite Tinerel
Eliane da Silva Deniz	Nasione Rodrigues Silva
Eliene Cristina de Jesus	Nicéia Espíndola Mariano
Elizete Dall'Comune Hunhoff	Ninna Sanches Vicente da Costa
Ewerton Rezer Gindri	Olga Maria Castrillon Mendes
Genivaldo Rodrigues Sobrinho	Rosana Rodrigues da Silva
Gláucia Ribeiro	Rosemar Eurico Coenga
Izabel da Silva Ricci	Rozely De Fátima Parmejane Moura
Jacinaila Louriana Ferreira	Silvia Maria da Silveira
Josiane Santiago de Lima Pereira	Simeire da Silva Santos
Lídia Tagarro Costa Pereira	Simone de Barros Berte
Luciana Raimunda de Lana Costa	Vera Lúcia da Rocha Maquêa
Marcos Aparecido Pereira	Waldiney Santana da Costa
Maria Ap. Rodrigues de Sousa Voltolini	Yara Reis Cardoso

APOIO CULTURAL



ISBN 978-65-996115-0-6