

ILCILENE SILVA

CONTOS DA AMAZÔNIA: uma proposta de leitura e escrita literárias

**SINOP/MT
2016**

ILCILENE SILVA

CONTOS DA AMAZÔNIA: uma proposta de leitura e escrita literárias

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientador: Prof. Dr. Antônio Aparecido Mantovani

Coorientadora: Dra. Luzia Aparecida Oliva dos Santos

SINOP/MT
2016

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

S586c Silva, Ilcilene.
Contos da Amazônia: uma proposta de leitura e escrita literárias / Ilcilene
Silva. – Sinop, 2016.
115 p.

Orientador: Dr. Antonio Aparecido Mantovani.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso,
Campus Universitário de Sinop, Faculdade de Educação e Linguística,
Programa de Pós-graduação Profissional em Letras.

1. Literatura - Ensino. 2. Letramento Literário. 3. Contos. 4. Mestrado
Profissional em Letras. I. Mantovani, Antonio Aparecido, Dr. II. Título.
III. Título: uma proposta de leitura e escrita literárias.

CDU 821.134.3(811.3)

ILCILENE SILVA

CONTOS DA AMAZÔNIA: uma proposta de leitura e escrita literárias

Trabalho de Conclusão Final apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras, julgado pela Banca composta dos membros:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Aparecido Mantovani
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT/Sinop
(Presidente)

TITULARES

Prof. Dr. Danglei Pereira de Castro
Universidade Federal de Brasília - UNB

Genivaldo Rodrigues Sobrinho
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT/Sinop

SUPLENTES

Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Três Lagoas-MS

Henrique Roriz Aarestrup Alves
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT/Sinop

Aprovada em: 21 de novembro de 2016.

Local da defesa: Casa Brasil – Campus Universitário de Sinop – Universidade do Estado de Mato Grosso

Ao meu Deus, meu tudo, Aquele que me fez milagre, sendo eu pó. À Odeir, mãe guerreira, que sempre ensinou-nos a acreditar na educação como saída para o estado de miséria. A Illeanne, filha amorosa, aceita e amada em suas particularidades com todo amor materno de que jamais imaginei ser capaz, a diferença a faz única. Ao Salomão, meu amor cativo, encontro do feminino e do masculino num único ser. Ao meu tio Dico e à minha “mãevó” Ana (ambos *In memoriam*) pela confiança que, em vida, sempre depositaram em mim, lembranças eternas, eternas lembranças.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é difícil porque não posso abarcar e abraçar todos aqueles que acompanharam e influenciaram minha tortuosa caminhada no ofício do Magistério e na descoberta da profissional que há em mim e, mesmo sabendo da impossibilidade dessa tarefa, quero agradecer inicialmente a Deus que me deu forças para suportar todas as agruras da vida.

À minha mãe que dentro de suas limitações deu-nos a possibilidade de sonhar com um futuro melhor.

À minha filha Illeanne e meu “namorado” Salomão, minha equipe de apoio, que entenderam minhas ausências e que sempre incentivaram todas as minhas decisões.

Ao professor Mantovani, pela preciosa orientação e por não desistir de mim e sempre acreditar que chegar aqui seria possível e à professora Luzia Oliva, pelas valiosas conversas que ampliaram minha visão sobre a literatura e seu ensino.

À professora Maria de Jesus Pereira, minha mestra pedagoga, que me ensinou muito sobre o fazer pedagógico e sobre formação continuada.

À direção da EEEFM Rio Tapajós pela confiança em mim depositada.

Aos queridos amigos e companheiros de profissão, Ormano Sousa e Elaine Vasconcelos, pelas contribuições e pelos momentos de debate que me enriqueceram como pesquisadora; e à professora Janete Eucinei pela generosidade a mim dispensada e pela grandiosa ajuda durante a pesquisa.

A todos os colegas da turma e, em especial, aos amigos Reizivaldo, Eliana, Rita e Luciney companheiros de viagem e de hotel que proporcionaram-me importantes momentos de aprendizagem durante nossas calorosas conversas.

Aos meus queridos alunos do 9º ano A-2016 da EEEFM Rio Tapajós por terem ensinado tanto a mim que sabia tão pouco.

À CAPES pela concessão da bolsa durante os 24 meses de estudo.

Aos meus queridos professores da UNEMAT pela imensa contribuição que deram ao meu crescimento intelectual e pela maravilhosa acolhida dos paraenses.

Sei que deixo de lado muitos amigos e companheiros de luta cotidiana, mas mesmo não citando seus nomes abraço-os com carinho e profundo agradecimento por terem me ajudado a tornar esse sonho realidade.

Acontece que a leitura tem uma virtude paradoxal: ela nos faz abstrair do mundo real [...] O livro nos conduz a um lugar de intimidade só nosso [...] A leitura é um lugar secreto de subversão.

Ruben Alves

RESUMO

O ensino da literatura tornou-se o centro do debate de estudiosos da área com discussões voltadas para a construção de metodologias didático-pedagógicas, com enfoque para a formação do leitor literário. As pesquisas propõem esse ensino voltado para a efetiva leitura literária, situada no âmbito do letramento. Nesse sentido, o professor exerce papel fundamental no desenvolvimento da competência leitora do aluno e, conseqüentemente, no processo de letramento. As sugestões metodológicas dessa proposta caminham para uma ação pedagógica focada na técnica da mediação, no desenvolvimento de estratégias de leitura e na formação de comunidades leitoras. O presente trabalho “Contos da Amazônia: leitura e escrita literárias” resulta de pesquisa qualitativa nos moldes da pesquisa-ação, voltada para o letramento literário nas séries finais do ensino fundamental II, apresentando proposta interventiva para a formação de leitores literários a partir da leitura de contos da Amazônia, tendo como público-alvo jovens entre 13 e 17 anos, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia de Santarém-Pará. Discute-se a articulação entre o saber e o fazer pedagógico para um sujeito leitor, tendo como aporte teórico Candido (1995), Rouxel (2013), Colomer (2007), Cosson (2013), Jouve (2013) e Solé (1998). A partir da proposta desses autores, lança-se um olhar reflexivo sobre a maneira como a leitura e a escrita literárias têm sido ensinadas, sobre os rumos que os estudos teóricos apontam, visando fomentar o desenvolvimento de um sujeito leitor, empírico, autônomo, crítico e reflexivo. Na perspectiva da formação humana, opta-se pela abordagem social da literatura, tendo em vista o reconhecimento da própria identidade cultural dos indivíduos envolvidos na pesquisa. Nesse sentido, *corpus* de pesquisa foi composto pelos contos “O adeus do comandante”, de Milton Hatoum; “O crime do Tapuio”, de José Veríssimo, e “Acauã”, de Inglês de Sousa. As atividades pedagógicas aqui propostas tiveram como cerne a leitura e a escrita de contos da Amazônia em oficinas que resultaram em contos escritos pelos alunos e reunidos em um livro digital denominado *Contos Mocorongos: coletâneas de narrativas curtas*, produzido com o auxílio do *software* livre *Sigil*.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de literatura; letramento literário; contos da Amazônia

ABSTRACT

The teaching of literature became the center of discussion by researchers of the area with discussions directed to the build of didactic pedagogical methodologies focusing the literary reader formation. The researches propose this teaching directed to the effective literary Reading, situated in the scope of literacy. In this way, the teacher has the main responsibility in the development of the student's expertise and, consequently, in the process of literacy. The methodological suggestions of this proposal walk to a pedagogical action focused on the technic of mediation, in the development of Reading strategies and the formation of Reading communities. This work "Tales of the amazon: literary reading and writing" is a result of qualitative research in the molds of action research directed to the literary literacy in the final grades of elementary II presenting an interventive proposal to the formation of literary readers from the reading of tales of the amazon on, having as the target youngs between 13 and 17 years old, students from 9^o grade of an elementary public school of the suburbs in Santarém-Pará. We talk about the link between the pedagogical knowledge and pedagogical practice for a reading being, having as theoretical contribution Candido (1995), Rouxel (2013), Colomer (2007), Cosson (2013), Jouve (2013) and Solé (1998). From this authors proposal on, we put a reflexive view on the way as the reading and writing have been taught, on the courses that theoretical researches point, aiming encourage the development of a reading, empirical, autonomous, critical and reflexive being. On the perspective of human formation, we opt for a social approach of the literature, considering the reconnaissance of the cultural identity itself of the involved persons in the research. In this sense the corpus the research was composed by the tales "O adeus ao comandante", by Milton Hatoum; "O crime do Tapuio", by José Verissimo and "Acanã", by Inglês de Sousa. Pedagogical activities proposed in this work had the reading and writing of tales of the Amazon as core in workshops that resulted in tales written by the students and organized in an e-book named "Contos Mocorongos: coletâneas de narrativas curtas (Mocorongo Tales: a compilation of short narratives) produced with the support of the free software sigil.

Key-Words: teaching of literature; literary literacy; tales of the Amazon.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Organização da intervenção	46
Figura 2: Perfilando personagem	55
Figura 3: Perfil de personagem	55
Figura 4: Proposta de produção textual	61
Figura 5: Primeira produção de conto	62
Figura 6: Primeira produção de conto	63
Figura 7: Organização do produto	68
Figura 8: Equipe editora do e-book	69
Quadro 1: Dificuldades enfrentadas no decorrer da intervenção	70
Figura 9: Sala de informática em 2015	72
Figura 10: Sala de informática em 2016	72
Figura 11: Digitando textos/ e-book	73
Figura 12: Digitando os textos/ e-book	73
Figura 13: Trecho da atividade de interpretação	82
Figura 14: Trecho da atividade de interpretação	83
Figura 15: Diário de leitura do 1º conto	84
Figura 16: Guia produzido em grupo	88
Figura 17: Guia de sobrevivência produzido em grupo	88
Figura 18: Exposição dos guias de sobrevivência produzidos	89
Figura 19: Interação de reescrita pelo <i>Google Drive</i>	93
Figura 20: Reescrita do conto - 2ª versão	94
Figura 21: Interação de reescrita pelo <i>WhatsApp</i>	95
Figura 22: Página da coletânea impressa	99
Figura 23: Capa da coletânea	99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Frequência de visitas à biblioteca	45
Gráfico 2: Objetivo ao frequentar a biblioteca	45
Gráfico 3: Escolha de leitura por indicação	71
Gráfico 4: Fontes de indicação de leituras	71
Gráfico 5: Livros que mais gosta	71
Gráfico 6: Número de livros lidos por ano	77

LISTA DE SIGLAS

TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
PL	Protocolo de Leitura
SD	Sequência Didática
SB	Sequência Básica
SE	Sequência Expandida
PA	Pará
AM	Amazonas
PPP	Projeto Político Pedagógico
SisPAE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
IDEPA	Índice de Desenvolvimento Educacional do Pará
EF	Ensino Fundamental
LD	Livro Didático
AM	Amazonas
HTML	Linguagem de Marcação de Hipertexto
XHTML	Linguagem Extensível para Marcação de Hipertexto
NTE	Núcleo Tecnológico de Educação
LP	Língua Portuguesa
NC	Nota de Campo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: ENSINO DE LITERATURA	17
1.1 LEITURA E LETRAMENTO	20
1.2 LETRAMENTO LITERÁRIO.....	24
1.3 LETRAMENTO LITERÁRIO: LER CONTOS DA AMAZÔNIA.....	30
1.4 LETRAMENTO LITERÁRIO E AS NOVAS TECNOLOGIAS	36
CAPÍTULO II: ENQUADRE METODOLÓGICO: AJUSTANDO O FOCO	39
2.1 O LOCAL DE APLICAÇÃO DA PROPOSTA	42
2.2 CENÁRIO DA INTERVENÇÃO: O PÚBLICO.....	44
2.3 DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES INTERVENTIVAS	45
2.3.1 Apresentação da proposta	47
2.3.2 Etapa 1: Leitura do conto “O adeus do comandante”	49
2.3.3 Etapa 2: Leitura do conto “O crime do Tapuio”	54
2.3.4 Etapa 3: Leitura do conto “Acauã”	58
2.3.5 Produção final: a escrita literária	60
CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS	61
3.1 PREPARAÇÃO PARA A LEITURA E A ESCRITA DE CONTOS.....	61
3.2 USO DE “NOVAS” TECNOLOGIAS.....	66
3.3 AS DIFICULDADES DE APLICAÇÃO.....	70
3.4 ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	73
3.4.1 A leitura literária	78
3.4.2 A escrita literária	91
3.4.3 Reflexões sobre o produto gerado	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS	106
ANEXOS	108
APÊNDICE	112

INTRODUÇÃO

O avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ativou profundas mudanças nas interações comunicativas e sociais entre os indivíduos e levou a sociedade a buscar avidamente ferramentas que promovessem a comunicação de forma mais rápida e eficaz. Dessa forma, a multiplicidade de linguagem, mídias e suporte ampliaram as possibilidades de leitura do papel para o espaço digital; da palavra para os muitos modos de dizer; do linear para os *links* que, como teias, conectam um número infinito de ligações textuais.

A produção literária não ficou alheia a essas mudanças, o espaço digital, de certa forma, ampliou a circulação de obras e o olhar para o ato de fazer e ler literatura, exigindo do homem contemporâneo uma nova postura diante do texto visto que este não possui a limitação física imposta pelo papel e isso permite, de certa maneira, a (re)construção coletiva e a autonomia na difusão da mensagem.

Todas essas mudanças exigem um leitor mais preparado, por isso não podemos mais pensar que basta alfabetizar, ensinar a dominar o código escrito, e o indivíduo estará apto a ler e compreender qualquer texto. É necessário ensinar a ir além da decodificação de palavras, a investigar as linhas e entrelinhas, perscrutando o dito para descobrir o não dito, de modo que, entrando no jogo proposto pelo autor, aprenda-se a construir sentidos a partir das possibilidades que o texto oferece. Essa compreensão deu à leitura posição de destaque nos últimos anos, e os debates em torno do ensino e da aprendizagem dessa competência ampliaram-se e ganharam força.

No âmbito da literatura, entendemos que as atividades de leitura precisam ser planejadas, fundamentadas e norteadas por uma perspectiva que tome o texto literário como objeto de estudo, posto que a linguagem literária exija procedimentos de leitura diferentes daqueles que usamos para ler uma receita de bolo, por exemplo. A complexidade e riqueza da linguagem requer um olhar mais apurado, um leitor mais atento que dialogue com o texto no processo de construção de sentidos, ultrapassando os limites, de modo que, a cada leitura, o neófito leitor aprimore e amadureça suas estratégias de compreensão.

Diante disso, o trabalho de intervenção “Contos da Amazônia: leitura e escrita literárias” volta-se para o letramento literário a fim de desenvolver uma proposta de atividade organizada em sequências com ênfase na leitura e escrita literárias de contos da Amazônia. Esse projeto de pesquisa interventiva, elaborado para atender as exigências do Mestrado Profissional em Letras, foi aprovado para execução pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) conforme parecer número 1.383.362, aprovado em janeiro de 2016.

Sem a pretensão de descobrir (ou incutir) o espírito hatouniano nos jovens, mas de estimular a necessidade de interagir com o texto e aventurar-se no jogo ficcional, esta proposta partiu, portanto, de um grande gargalo do ensino de língua portuguesa: a leitura literária em classes do ensino fundamental II. Além disso, transita pela vontade pessoal de se dar mais atenção à identidade cultural de nossa região Amazônica, estimulando sua assunção entre nossos jovens a partir da leitura da literatura da Amazônia.

A Escola Estadual Rio Tapajós, espaço onde desenvolvemos a pesquisa, agrega alunos oriundos da área de rios e planalto santarenos, comunidades rurais que ainda mantêm muito forte a identidade cultural dos povos que vivem na Amazônia. O lugar de onde vêm com suas crenças e costumes fornece uma riqueza cultural, na maioria das vezes, sufocada pela escola que, inserida no contexto citadino, abriga diversas “tribos” urbanas. O conflito, às vezes, é inevitável, pois, por conta de algumas marcas culturais, esses jovens geralmente são ridicularizados e menosprezados, daí que a vontade de pertencimento exige suplantar as origens culturais, a necessidade de ser aceito pelos grupos sociais existentes na escola implica em negação da identidade cultural. Ser diferente da maioria significa estar fadado à segregação social.

Nesse sentido, a escolha de contos de expressão amazônica como aporte para o letramento literário justifica-se pela necessidade de valorização do local, sem cair no localismo e sem desconsiderar o universal, refletindo sobre a identidade das comunidades nas quais os alunos estão inseridos e sobre como a literatura trata as culturas às margens dos grandes centros urbanos.

Além disso, muitos desses alunos chegam ao ensino fundamental II, com graves problemas de leitura que, teoricamente, não deveriam mais ser apresentados

nessa etapa. Salvo algumas exceções, observamos que não se cultiva no meio familiar a crença na importância que o ato de ler tem para a formação do indivíduo enquanto ser social e politicamente situado, conseqüentemente a intimidade com a leitura é ínfima e não se sobressai e, no que diz respeito à leitura literária, a carência é ainda maior.

A partir do exposto, ressaltamos que a pesquisa foi orientada pelos seguintes questionamentos: A leitura e a escrita de contos da Amazônia no fundamental II podem contribuir para a formação de leitores mais competentes, bem como para a valorização da identidade cultural da região? Como as novas tecnologias digitais podem auxiliar nesse processo?

Portanto, a pesquisa objetivou apresentar uma proposta de intervenção pedagógica que, tomando como ponto de partida o nível de leitura e escrita literárias de alunos do último ano do ensino fundamental, contribuísse para o desenvolvimento de metodologias que visassem à formação de leitores e escritores autônomos e proficientes, promovendo, dessa forma, o letramento literário.

Como produto final, escolhemos a produção de áudio livro e de *e-book*, por entendermos que, na contemporaneidade, a veiculação mais rápida e acessível de uma produção dá-se por meio das tecnologias digitais, são suportes que fogem do tradicional, mas que estão ganhando grande número de adeptos principalmente entre o público juvenil, viabilizando a democratização da leitura. Além disso, essas ferramentas permitem que o aluno sinta-se protagonista no processo de autoria.

O corpus selecionado para a intervenção dá conta de três autores nascidos na Amazônia e que alcançaram projeção nacional, cada qual em seu tempo. São eles: José Veríssimo, Inglês de Sousa e Milton Hatoum. Os contos escolhidos (“O crime do Tapuio”, “Acauã” e “O adeus do Comandante”, na ordem dos autores citados) são textos literários de qualidade, mas pouco conhecidos pelos nossos alunos, visto que não costumam frequentar o espaço escolar.

Considerando o exposto, enfatizamos que a intervenção promovida tinha o viés da relação literatura e sociedade na perspectiva da formação humana promovida leitura literária e defendida por Cândido (1995), uma vez que não concebemos o trabalho com a literatura desvinculada do contexto social que a produz.

Com relação à organização estrutural, este relato está distribuído em três seções que visam expor o caminho percorrido ao longo de trinta e oito aulas que conduziram ao produto final: uma coletânea dos contos produzidos pelos alunos a partir da intervenção realizada. Cada seção tem subseções que visam descrever o percurso trilhado, no entanto, reconhecemos que, às vezes, é uma tarefa inócua, visto a complexidade do processo.

No primeiro capítulo, “O ensino da Literatura”, apresentamos os teóricos que embasaram nosso trabalho de pesquisa, bem como a proposta de um ensino de literatura voltado para a leitura, para o estudo do texto, para o letramento literário, entendido, na perspectiva de Cosson e Paulino (2009, p. 70), como “[...] o processo de apropriação da leitura literária enquanto construção literária de sentidos”.

O capítulo 2, “Enquadre metodológico: ajustando o foco”, iniciamos apresentando o panorama da intervenção, para, a partir do que foi percebido, apresentar uma proposição de ensino na perspectiva interacionista defendida, tendo como alicerce o pressuposto de que “o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar” (SOUSA; COSSON, 2011, p. 102). Na abordagem sobre o panorama da intervenção, consideramos essencial demonstrar como se configurou as etapas das sequências propostas e, inevitavelmente, já pontuamos algumas questões que contribuíram para a análise que exporemos no próximo capítulo. Essas questões dizem respeito principalmente ao processo de leitura literária na formação do sujeito leitor.

A “Análise dos dados”, capítulo 3, obtém como ponto central a apresentação e o estudo consciencioso dos dados coletados a partir da aplicação da proposta que tencionava encontrar um lugar para o texto literário nas aulas de LP, nos anos finais do ensino fundamental II. Neste capítulo, buscamos estabelecer um diálogo entre teoria e prática, apresentando-se o caminho percorrido para se chegar ao produto gerado a partir da intervenção pedagógica, trazendo considerações sobre dois eixos de atividades: a leitura e a escrita literárias.

Por fim, as reflexões sobre o produto final revelaram que o trabalho com o texto literário na perspectiva do letramento deve ser contínuo e constante para que os resultados se sobressaíam na formação do sujeito leitor.

CAPÍTULO I: ENSINO DE LITERATURA

A escola é a principal agência responsável pela inserção do indivíduo no mundo da escrita, exercendo, portanto, papel fundamental na formação de sujeitos leitores. Segundo dados da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil¹ (2015), 33% dos entrevistados afirmam que houve influência de alguém na constituição de sua personalidade leitora, a figura do professor aparece como a segunda maior influência no gosto pela leitura, perdendo apenas para a mãe ou responsável do sexo feminino. A pesquisa revela também que filhos de pais analfabetos ou de pouca escolaridade tendem menos a se tornar leitores, nesse caso, a escola configura-se como a principal mediadora na formação do gosto pela leitura e assume um papel imprescindível nesse cenário.

Sobre essa questão Michèle Petit (2008) é enfática ao afirmar que o ambiente escolar pode agir de forma favorável ou contrária ao encontro prazeroso do sujeito com a leitura, e o professor, como mediador e iniciador do aluno no universo da escrita, “pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. E outros mediadores poderão em seguida acompanhar o leitor, em diferentes momentos de seu percurso” (PETIT, 2008, p. 178).

A autora complementa afirmando que não basta apenas dispor livros aos leitores iniciantes, visto que

Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras "verdadeiras", é essencial (PETIT, 2008, p. 185).

No entanto, o que se observa é que o espaço escolar reservado à leitura literária tem diminuído bastante, cada vez menos se dedica tempo escolar ao estudo do texto literário. No ensino médio, isso começou a ocorrer com o desaparecimento da disciplina Literatura, e no ensino fundamental ocorre a partir da ação seletiva do professor que prefere gêneros do âmbito não literário a aventurar-se por um bosque, a literatura.

¹ http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf

Perrone-Moisés (1996) alerta que a literatura, enquanto disciplina, está ameaçada de extinção, e que isso se nota desde 2011 quando a Literatura saiu do programa de ensino médio de vários estados brasileiros, sem que grandes movimentos em prol de sua permanência no rol das disciplinas obrigatórias fossem notados, apenas manifestações isoladas de alguns professores ligados à área. Mesmo assim, é constante “a queixa de professores universitários de que os alunos ingressantes nos cursos de graduação em Letras não gostam de ler” (p. 17).

A autora constata que “a raiz do problema está nos cursos básico e secundário, nos quais os alunos deveriam adquirir as competências mínimas exigidas para a leitura e a escrita” (p. 18), constatação que se confirma com os resultados das avaliações nacionais e internacionais. No entanto, a inércia da comunidade docente diante da extinção da disciplina de literatura revela-nos que ou não a reconhecem como responsável pela formação de leitores ou estão descrentes desse potencial. Essa descrença possivelmente seja consequência dos resultados que sugerem a falha metodológica do ensino.

Rouxel (2013a) propõe um debate sobre o ensino da literatura e seus aspectos metodológicos a partir dos pressupostos de leitura que se encontram no bojo das orientações didáticas e dos avanços teóricos que transformaram a ideia de literatura no que concerne à concepção, à leitura e à cultura literárias. Suas discussões pautam-se no ensino voltado para “a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção [...] de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo” (ROUXEL, 2013a, p. 20).

Segundo a autora, essa formação requer um trabalho pedagógico conjunto que envolve ações voltadas para a construção do sujeito leitor, para os critérios de escolha das obras e para o papel do professor leitor e mediador do processo de leitura que encaminha em suas aulas.

Jouve (2013), dialogando com Rouxel (2013b), pondera que, na escola, não se deve extinguir a dimensão subjetiva da literatura, propondo que esta seja o cerne de seu estudo, posto que possua “duplo benefício: é mais fácil no plano pedagógico, fazer com que um aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo, completar o saber sobre o mundo pelo saber

sobre si” (JOUVE, 2013, p. 53-54), pois, como bem o diz Lajolo (1993, p. 15), “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum”.

Sobre o ensino da literatura, Lajolo (1993), embora considere que não existam técnicas milagrosas para o convívio harmonioso com o texto literário, sugere alguns encaminhamentos que, mesmo tradicionais, são inevitáveis ao tratamento didático da literatura, tais como: “a inscrição do texto na época de sua produção [...], a inscrição, no texto, do conjunto dos principais juízos críticos que sobre ele se foram acumulando [...] a inscrição do e no texto, no e do cotidiano do aluno [...]” (LAJOLO, 1993, p. 16), também sugeridos por Cosson (2014) que os denomina contextualização: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. Segundo Lajolo, a forma como o texto literário é apresentado em sala de aula promove a desfiguração da obra, reforçando seu desencontro com o aluno. Para Solé (1998), o interesse pela literatura também se cria, se suscita e se educa e isso depende do entusiasmo que o professor transmite na apresentação da obra, corroborando com a fala de Ruben Alves em entrevista quando diz que se cria o gosto pela leitura, lendo.

Cosson (2014 b, p. 23-26) chama a atenção para o fato de que estamos visualizando a falência do ensino da literatura, no sentido de que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Esta falência se dá, segundo o autor, por três razões: 1) falta objeto de ensino próprio; 2) falta uma metodologia de ensino; 3) falta a escola assumir a responsabilidade de promover o letramento literário.

Como saída para esse problema, o autor defende ir além da visão que foca o conteúdo da literatura², colocando a leitura efetiva dos textos como centro das práticas literárias na escola, tendo em vista que, quando se deseja promover o letramento literário, é necessário ultrapassar os limites da leitura superficial, ou seja, é papel da escola ensinar o aluno a explorar a literatura como *lócus* de conhecimento, a ler no sentido mais amplo da palavra, ultrapassando a simples decodificação, oferecendo-lhe condições de tornar-se um leitor autônomo dentro e fora da escola.

² Entenda-se por “conteúdo da literatura” os períodos literários e suas características, as datas, livros publicados e seus referidos autores etc., ou seja, os temas que comumente são abordados nas aulas tradicionais de literatura.

Para isso, Cosson (2014) propõe um ensino organizado em sequências de atividades por ele denominadas Sequência Básica e Sequência Expandida, ambas fundadas numa abordagem da literatura que considera o texto como *corpus* de estudo, com metodologia voltada para a leitura efetiva do texto, alicerçada pela concepção interacionista.

1.1 LEITURA E LETRAMENTO

Não é possível pensar em ação comunicativa que não seja dialógica e que não se efetive através de textos, sejam eles orais ou escritos. Antunes (2003, p. 42), diz que dessa concepção “deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializada em textos orais e escritos” e, portanto, “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2002, p. 17). Enquanto lugar de interação entre receptor e emissor, o texto permite entender a leitura como

[...] atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo... O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos [...] e não algo que preexistia a essa interação (KOCH, 2002, p.17).

Nesta mesma veia interacionista, Solé (1998, p. 22) 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 sua leitura” (grifo da autora), por conta disso envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto e, em constante diálogo com seus conhecimentos prévios, constrói sentidos para a leitura que faz, posto que “o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos” (SOLE, 1998, p. 22). Sendo assim, um texto pode adquirir diversos significados, dependendo do objetivo e da bagagem cognitiva do leitor. A

autora ressalta ainda que ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar e amplia mais esse universo de possibilidades ao afirmar que quando a leitura envolve a compreensão, ler torna-se um instrumento útil para aprender significativamente, possibilitando ao leitor aprender a aprender num constante processo de autonomia leitora.

Nessa mesma perspectiva, Santos, Riche e Teixeira (2013, p. 39) corroboram dizendo que “ler significa compreender qualquer texto verbal (oral ou escrito) ou não verbal, associando seus conteúdos aos nossos conhecimentos prévios”, complementam que

não basta a alfabetização para que os alunos se tornem leitores, pois decodificar textos não significa lê-los: é necessário que haja de fato, o letramento, ou seja, o processo de ler deve fazer com que os alunos assimilem o conhecimento à sua volta, como seres sociais que são, fazendo inferências e levantando hipóteses (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2013, p. 40).

Para Rojo (2009), a leitura não depende somente da decodificação do código escrito

É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto (ROJO, 2009, p. 44).

Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que dizem ser a formação de leitores competentes finalidade do ensino da leitura, entendendo que

[...] a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido,

tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc (BRASIL, 2001, p. 53 - 54).

De acordo com Solé (1998, p. 36), os objetivos guiam o ato de leitura, e, em função deles, escolhemos as estratégias que o conduzirão e que possibilitarão o controle durante todo o percurso, portanto esse é um processo que deve ser ensinado e aprendido. Como vimos, os teóricos apresentados consideram que, além de conhecimentos linguísticos, faz-se necessário que o leitor ative conhecimentos prévios, que tenha objetivos e motivação para abordar a leitura (SOLÉ, 1998, p. 36), ou seja, é fundamental que o leitor encontre sentido no ato de ler, que saiba como e para que fazer, que acredite ser capaz e que tenha interesse em realizar a leitura.

A autora diz que o ensino dos procedimentos para a compreensão textual não deve ser um fim em si mesmo, mas um meio para a criança aprender a interpretar, por isso é importante que o aprendiz veja “a leitura não como um processo inseguro de translação de um código para o outro, mas como um desafio interessante que precisam resolver, para saber o que diz e como devem dizê-lo” (SOLÉ, 1998, p. 61). Em função disso, cabe ao professor ensinar esses procedimentos, oferecendo os segredos que ele, leitor mais experiente, utiliza durante a leitura, de modo que o aluno, leitor inexperiente, possa se apropriar progressivamente das técnicas necessárias.

Angela Kleiman (2011) afirma que o processo de ler é complexo, uma tarefa cognitiva que envolve fatores como percepção, atenção, memória e que, como atividade cognitiva, necessita ser ensinada, porém, antes, precisa ser conhecida em sua complexidade, por isso diz que, “se o professor não perceber a complexidade do processo de leitura, e da interação, ele estará a maioria das vezes, ecoando acriticamente comentários alheios, sem conseguir implementar essa visão, verbalizando sem agir” (KLEIMAN, 2011, p. 19).

Em *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura* (2013), a autora explica que a “compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando assim o nome de ‘faculdade’ que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprias do ato de compreender” (KLEIMAN, 2013, p. 11). Como Solé (1998), Kleiman (2013) chama a atenção para a importância do conhecimento prévio no processo de compreensão textual. Segundo ela, “é mediante a interação

de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto” (KLEIMAN, 2013, p.15), por isso considera a leitura como um processo interativo que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Numa perspectiva construtivista, Solé (1998, p. 76) aponta três considerações que devem ser suscitadas quando o assunto é leitura e as estratégias para promovê-la de forma satisfatória: 1) a situação educativa é um processo de construção conjunta (criação de comunidades leitoras); 2) o professor exerce a função de *guia* desse processo (mediação pedagógica); 3) o processo resulta na interiorização do que foi ensinado e seu uso autônomo por parte do aluno (autonomia leitora).

Estas ideias coadunam-se com a proposta da Pedagogia da Leitura desenvolvida por Bortoni-Ricardo (2013) que reforça o papel do professor, dizendo que “todo professor é por definição um agente de letramento; todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para estratégias facilitadoras da compreensão leitora” (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 16), defendendo ainda que um “bom trabalho pedagógico de andaimagem³, na mediação da leitura pode surtir efeitos muito positivos” (p. 26). Solé (1998) diz que, nesse processo de andaimagem, o professor deve mostrar quais as estratégias que ele, como leitor experiente, utiliza no processo de leitura, visto que

A leitura e a escrita são procedimentos; seu domínio pressupõe poder ler e escrever de forma convencional. Para ensinar os procedimentos é preciso “mostrá-los” como condição prévia à sua prática independente... consiste em oferecer às crianças as técnicas os “segredos” utilizados pelo professor quando lê e escreve, de modo que elas possam se apropriar progressivamente dos mesmos (SOLÉ, 1998, p. 63 - 64).

No entanto, isso só é possível se o professor reconhecer a leitura como ação cognitiva e que, embora a compreensão leitora seja subjetiva, ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto

³ “Andaime é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz” (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 26). Esse termo “andaimagem” foi cunhado por Jerome Bruner (1983), aproximando-se da ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1997), e é tomado tanto por Bortoni-Ricardo (2013) quanto por Solé (1998) e por Cosson (2014b) como metodologia no desenvolvimento de estratégias de leitura.

(KLEIMAN, 2011, p. 151), portanto a ação pedagógica tem papel fundamental no desenvolvimento da competência leitora e não se restringe ao momento de aquisição da linguagem escrita, mas por todo o período de escolarização.

Como dizem Oliveira, Tinoco e Santos (2014), fora da escola o indivíduo encontra-se envolvido em diversas situações de uso da leitura e da escrita que é impossível pensar no desenvolvimento dessas competências desvinculadas dos eventos de letramento⁴ dos quais fazem parte, segundo as autoras, é deles que emergem as práticas de letramento.

Kleiman (2005, p. 12) define práticas de letramento como “um conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização”. Dessa forma, o trabalho com a língua escrita, seja de leitura ou de produção textual, tem que estar atrelado a situações de comunicação reais para que seu ensino e aprendizagem possam fazer sentido.

Rojo (2009) corrobora Kleiman quando afirma que o letramento não é ação individual, posto que “busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolve a escrita de uma ou de outra maneira..., recobrimo contextos sociais diversos... numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (ROJO, 2009, p. 98), e que os estudos mais atuais sobre o tema letramento “têm apontado para a *heterogeneidade* das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento” (ROJO, 2009, p. 102), apontando para a ideia de que o conceito de letramento passa a ser plural: letramentos. É nessa pluralidade que Souza e Cosson (2014) situam o letramento literário, ressaltando sua relação diferenciada com a escrita e, conseqüentemente, sua singularidade.

1.2 LETRAMENTO LITERÁRIO

⁴Evento de letramento corresponde a uma situação qualquer em que uma pessoa ou várias estejam agindo por meio da leitura e da escrita” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS,2014, p. 21).

No âmbito da pesquisa literária, a abordagem adotada é enlaçada pelo viés crítico sociológico. A escolha dessa abordagem dá-se em virtude de, conforme Candido (2000), entendermos que uma obra literária ocorre quando se funde texto e contexto numa interpretação dialética e que, nesse processo, o elemento “*externo*” (no caso o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha certo papel na constituição da estrutura tornando-se, portanto, *interno*” (CANDIDO, 2000, p. 4, grifos do autor), sendo difícil estudar literatura desvinculada do contexto social que a fundamenta.

Vale salientar que não é objetivo deste trabalho discorrer sobre a análise crítica sociológica, mas que esse olhar crítico foi escolhido por acreditarmos que os contos que aqui serão abordados condizem com a teorização dessa vertente: seja pela apresentação de cenas e contextos próximos da realidade sociocultural dos sujeitos investigados, seja pelas temáticas de caráter social e humanista, seja pelos personagens que espelham as contradições do ser humano em sociedade. Sociedade essa que se encontra imersa numa cultura moldada pelo imaginário coletivo.

Sob esse prisma sociológico, Cândido (2002) discorre sobre a força humanizadora da literatura. Segundo ele, em todas as fases da vida, independente da posição econômica ou social, bem como do grau de letramento, o homem tem necessidade de ficção, de fantasiar sobre a vida e sobre as coisas do mundo, a literatura atua como resposta a essa necessidade, porque consegue sistematizar a fantasia através da palavra. Essa imaginação, ficcional ou poética, geralmente encontra-se ancorada na realidade, usando-a como ponto de partida e de referência para a construção literária e, por isso, conduz à reflexão sobre si mesmo e sobre o outro, portanto, à medida que isso acontece, a literatura assume também o papel formador, por isso a literatura forma, educa, humaniza, porque pode

atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos [...] as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar (CANDIDO, 2002, p. 82).

A relação entre a ficção e a realidade concreta do mundo permite à literatura a força paradoxal da própria vida, por isso o autor avisa que o texto literário educa,

não como um manual de virtude e de boa conduta, mas expondo através das letras, da criação ficcional, as dualidades da vida e, assim como ela, educa de forma mais profunda, porquanto que a literatura “não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2002, p. 85).

Candido (1995) situa a literatura no campo dos direitos humanos a partir do postulado de que pensar nestes exige “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (p. 172) e, partindo do ponto de vista do sociólogo francês Louis-Joseph Lebret, inclui a literatura no âmbito dos bens incompreensíveis entendidos como necessidade essencial à sobrevivência humana e que, por isso, “não pode deixar de ser satisfeita sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora” (p. 174), posto que seja um dos bens que garante a integridade não física, mas espiritual do indivíduo.

Considerando a afirmação anterior de que o homem tem necessidade de ficção e que, por essa razão, não consegue viver sem mergulhar no universo da fantasia e tomando a literatura numa ampla concepção de sentido, o autor diz que a fruição literária corresponde a essa “necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” inalienável (CANDIDO, 1995, p. 175). Nesse mesmo caminho do papel formador da literatura e do direito que todo ser humano tem de fruí-la, Rouxel (2013b) discute a formação do sujeito leitor a partir da leitura subjetiva que o considera instância da literatura.

No contexto da literatura e ensino, enfocaremos a questão do letramento literário, definido como um processo pelo qual o aluno apropria-se da literatura como ato de construção, procedimento que se configura como estado contínuo e permanente de mudança e que, por isso, não se restringe aos muros da escola; é apropriação no sentido de “tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura” (COSSON e PAULINO, 2009, p. 67). Subsidiando o debate, os estudos de Silva (2009), Colomer (2007) e Cosson (2014) voltam-se para a leitura literária no contexto da sala de aula, evidenciando como ela vem se configurando ao longo dos anos, como se estabelece hoje e quais as perspectivas futuras.

Com relação a essa temática, Silva (2009) começa a discussão distinguindo três formas de leitura: 1) leitura mecânica (decifrar códigos); 2) leitura de mundo (decifrar múltiplos sinais e códigos diversificados); e 3) leitura crítica (alia a leitura mecânica à leitura de mundo). Destaca ainda que a trajetória percorrida para o desenvolvimento da competência leitora compreende seis etapas: Pré-leitor; Leitor iniciante; Leitor em processo; Leitor fluente; Leitor competente e Leitor crítico. Sendo que ao final do ensino fundamental o aluno deveria estar na última etapa deste processo, realidade que sabemos estar distante da maioria dos estudantes das escolas públicas brasileiras. Além disso, a autora afirma que a formação mais eficaz de leitores experientes é pela via de contágio e, nesse processo, a família e a escola têm papel fundamental.

A autora considera ainda que o desenvolvimento de leitores competentes ultrapassa os limites do ensino formal, com atividades programadas e fechadas, e perpassa pelos hábitos de leitura do próprio professor, leitor experiente e modelo para o aprendiz e, valendo-se do exemplo de leitor-guia fornecido por Monteiro Lobato na figura de Dona Benta, aponta três requisitos necessários à postura do leitor que deseja formar bons leitores: “democratizar o acesso ao saber; despir-se de atitudes autoritárias e levar o leitor/ouvinte a uma compreensão plena do texto lido pela adequação de tema e linguagem” (SILVA, 2009, p. 31). Então, além da postura como leitor, o professor, na posição de leitor-guia em que se encontra, deve desenvolver posturas necessárias àqueles cujo objetivo de leitura é promover a formação de outros leitores.

No que diz respeito à leitura literária, essa figura do leitor-guia é de grande importância posto que a linguagem literária seja sutil e, em virtude disso, o texto literário esconde mais do que revela, portanto exige a parceria do leitor, participando ativamente e munido de certa bagagem cultural, postura e base que nem sempre o aluno possui. Sendo assim, o papel do professor é fundamental no sentido de ajudar o aprendiz a construir procedimentos de leitura, meio necessário à ação de desvendar os subentendidos do texto (SILVA, 2009, p. 47-48), num processo de andaimagem que somente um leitor mais experiente pode promover (BORTONI-RICARDO, 2013).

Posto que, como já dissemos, o texto literário lida com uma forma específica de linguagem, provocando sutilezas que, no jogo de sentidos que se estabelece na relação autor-texto-leitor, exigem mais do leitor. Dessa forma, os PCN⁵ afirmam que o trabalho com a leitura literária deve considerar a singularidade do discurso literário e as propriedades da linguagem que caracterizam essa construção textual tão particular, de modo que se perceba o quão

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário [...] envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expediente para servir ao ensino de boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão... (BRASIL, 2001, p. 36-37).

Silva (2009) chama a atenção para o fato de que o indivíduo apreende a realidade a partir das perspectivas racional e intuitiva, e que, infelizmente, a escola, da forma como está organizada, valoriza a supremacia do enfoque racional, não dando muito espaço para a intuição cuja fruição é proporcionada pela arte, em especial, pela literatura. A autora afirma ainda que “só se atinge o desenvolvimento integral se estimulando as duas vias que dispomos para interpretar a realidade” (SILVA, 2009, p. 70), por isso alerta para a importância da escola estimular essas duas formas de percepção, pois, no que diz respeito à cultura literária, principalmente às narrativas, a apropriação da língua escrita, da leitura, permite

[...] exercitar-se no difícil aprendizado democrático, pois força o leitor a entrar na pele de muitos personagens, sentir emoções diferentes, arrostar inúmeros perigos, conhecer diferentes paisagens, agir e reagir em conformidade com diversos perfis psicológicos. E a convivência democrática é isso, é conviver com a diversidade, é respeitar o outro, é ser capaz de assumir outros ângulos de visão [...] é um treinamento para a vida, é um aprendizado de humanidade (SILVA, 2009, p. 47).

⁵ Os parâmetros curriculares não apresentam um debate mais aprofundado em torno do ensino da literatura, restringem-se de forma superficial à questão do tratamento que deve ser dado quando se trabalha a linguagem literária, mas não é dada a atenção que julgamos necessária ao ensino do texto literário, tendo em vista a importância que este tem na formação do indivíduo. No entanto, foi usado como referência por tratar-se de único documento oficial disponível destinado à orientação do trabalho pedagógico nos anos finais do ensino fundamental.

As possibilidades que a leitura literária oferece à formação do indivíduo são ricas, no entanto pouco exploradas em sala de aula, visto que as situações propostas, em sua maioria, focam mais aspectos históricos ou gramaticais do que o texto em si. Infelizmente, segundo a autora, essas práticas não suscitam o aprendizado de humanidade proposto.

Nessa mesma perspectiva, Colomer (2007, p. 115) reporta-se à importância da literatura no desenvolvimento não somente da linguagem como também do sujeito humano. No entanto, segundo ela, o fracasso que a escola enfrenta com relação ao estímulo à leitura é surpreendente por conta da rapidez com a qual atinge as crianças; parte desse fracasso deve-se às formas como a leitura é mediada em sala de aula, geralmente uma imposição de textos não atraentes aos alunos ou um equívoco de que é suficiente levar os textos até os jovens leitores inexperientes e a mágica acontecerá.

A autora tece considerações sobre a necessidade de se ouvir os jovens que leem para descobrir o *que*, *porque* e *como* leem, permitindo inter-relacionar os três polos fundamentais do processo de ensino da literatura (obra, leitor e mediação) no letramento literário. Compreender essa inter-relação é importante para progredir no caminho a ser tomado e no abandono das ações ineficazes. Diante disso, Colomer (2007) sugere alguns princípios que podem nortear a mediação da leitura literária:

[...] aplicar realmente tudo o que sabemos que funciona (e não se faz na escola); intercambiar e difundir as múltiplas experiências educativas que se realizam na prática; pesquisar sobre aquilo que parece oferecer conhecimento e caminhos exitosos na formação de leitores (COLOMER, 2007, p. 116).

Nesse sentido, a importância de ouvir o aluno para saber o que pode atraí-lo e, a partir das preferências da classe e da experiência leitora do professor, torna-se imprescindível na construção do *corpus* que deverá estar presente em sala de aula, mas, além disso, é necessário planejar, organizar atividades que favoreçam a leitura efetiva dos livros e ensinar a ler literatura, o papel do educador é, portanto, fundamental no desenvolvimento de leitores mais experientes. O trabalho com projetos de leitura é uma das possibilidades apontadas pela autora, porque permite que a escola supere “uma boa parte das divisões artificiais, que se dão

tradicionalmente nela e facilita que a leitura obtenha sentido de atividade habitual e necessária em uma sociedade alfabetizada” (COLOMER, 2007, p. 120).

Dessa forma, se tomarmos o universo do público leitor para quem o trabalho didático é destinado, é possível construir um *corpus* textual que parta das temáticas e gêneros que agradam e que, ao mesmo tempo, promova, a partir da construção literária (tema e linguagem), maior identificação com o contexto cultural no qual o jovem está inserido. Sem deixar de considerar, evidentemente, a qualidade dos textos selecionados, o ganho ético e estético que poderá proporcionar, bem como o grau de dificuldade que permita ricas inferências e estimule a capacidade interpretativa (ROUXEL, 2013a), reforçando o discurso de Solé (1998) sobre o fato de que a leitura deva ser um desafio possível de ser vencido.

Tomando-se como base essas referências, a escolha de contos da Amazônia para o trabalho de letramento literário no ensino fundamental pauta-se na necessidade de proporcionar aos alunos a possibilidade de estar em contato com obras de qualidade que expressem a cultura da região, apresentada não como pano de fundo para a trama, mas como parte constituinte da narrativa, bem como relacioná-la com a literatura produzida em outros locais. De modo que as referências culturais, o conhecimento prévio e a leitura de contos da Amazônia contribuam para a promoção do letramento literário.

1.3 LETRAMENTO LITERÁRIO: LER CONTOS DA AMAZÔNIA⁶

Em 2011, uma tragédia envolvendo um cardiologista santareno, residente em São Paulo, chamou a atenção. Naquela época, seu sobrinho, neurocirurgião renomado, declarou que, como cientista que era, fez uso da ciência para comprovar a morte do tio cujo corpo nunca fora encontrado, mas, como homem amazônico, acreditava que seu tio fora encantado pelos seres que habitam os rios que tanto amava.

A declaração desse médico fez-nos refletir acerca do modo peculiar que o homem amazônico tem de ver e analisar as coisas do mundo. Afogamento não é

⁶ Algumas partes deste subtópico foram expostas pela primeira vez em SILVA, Ilcilene. Literatura de expressão Amazônica. In SILVA, Ilcilene. *O arquétipo de Pandora: uma proposta de leitura da obra Cinzas do Norte, de Milton Hatoum*. Santarém: UFPA, 2010, p. 18-23.

novidade por essas bandas, menos novidade ainda é a quantidade de pessoas que desaparecem nas águas dos rios e nunca são encontradas. A ciência explica, foram devorados por peixes necrófagos como as piracatingas que comeram o cardiologista. No entanto, é costume dizer que essas pessoas foram levadas pelos encantados dos rios que se espalham pela região ou das florestas que cobrem nosso chão.

Aliás, os rios e seus mistérios povoam o imaginário amazônico, fazem-se presentes em suas histórias, em seus medos, em seu cotidiano. Um elemento ambíguo, por assim dizer, que fornece o peixe que alimenta, mas que também devora o homem sem jamais vomitá-lo em suas praias.

O mesmo rio de onde surge o boto para encantar as meninas nas festas comunitárias ribeirinhas e levá-las para as águas; ou a cobra sucuriju que ataca os habitantes trazendo a morte (“O crime do Tapuio”) ou que, em laborioso parto, dá à luz uma criança-cobra (“Acauã”). Rios usados como via de fuga para os desvalidos (“O crime do Tapuio”); ou como travessia para aqueles que, como comandante Dalberto, caminham até o calvário (“O adeus do comandante”).

Essa relação que o povo amazônico estabelece com o rio e com a floresta é presença constante na literatura que se produz por essas paragens. Não pretendemos com isso entrar no debate entre o regional e o local, mas entendemos que, no contexto da intervenção pedagógica que desenvolvemos, é necessário situarmos nosso discurso.

A formação da literatura – seja regionalista amazônica, seja brasileira – foi explicitamente um projeto de identidade, configurado tanto no projeto romântico quanto no modernista. A denominação modernista para o regional é típica da metrópole, que toma o regionalismo como uma expressão literária que evidencia outros locais de cultura. No Brasil, esta autoafirmação em termos de literatura se caracteriza por três momentos: a inovação linguística em busca de uma literatura escrita no português brasileiro, tupi-guarani; a temática realista “polifônica” que dá voz aos sujeitos que estão à margem da história (indígenas, escravos e caboclos) e a questão do gênero em jogo (a poesia, a épica; literatura ficcional e literatura dos viajantes). Por conta disso,

O projeto dos modernistas de redescobrir os brasis do Brasil deslocou o eixo de atenção de Rio/São Paulo para se fazer olhar a todas as regiões. Assim, a Amazônia é enfatizada na primeira geração; o nordeste, na segunda; o sertão baiano-mineiro, na terceira. O índio, o mulato e o negro ganham voz, antes negada (NUNES, 2000, p. 321).

De “lá pra cá” (a *La modernistas*), as discussões intensificaram-se, as concepções de regionalismo tomaram novo rumo e os discursos ganharam forças, via de regra, centrados na diáspora: local versus universal. Geralmente, a literatura tida como regionalista é relegada ao “*status*” de uma literatura secundária, posto que seja ambientada em pequenos lugarejos ou nas regiões que por muito tempo foram postas à margem do processo cultural. A exemplo disso, basta citar Inglês de Sousa (autor trabalhado no projeto de intervenção aqui relatado) que somente foi reconhecido no cenário nacional com o romance *O Missionário* (1888). Essa marginalização da literatura produzida fora do eixo Rio–São Paulo provocou um regionalismo extremista que, em mão oposta, valoriza o local e, em alguns casos, prende-se no bairrismo geralmente empobrecedor para uma literatura que almeja reconhecimento nacional, quiçá internacional.

Essa tensa relação (regionalismo e universalismo, localismo e cosmopolitismo) esboçada já no Romantismo brasileiro e acirrada pelo Modernismo e pelo panorama contemporâneo proporciona, geralmente, rica discussão que muito contribui na construção dessa “literatura regional”. Antonio Candido, no texto “Literatura e Cultura de 1900 a 1945 (panorama para estrangeiros)”, reconhece a famosa dialética localismo e cosmopolitismo, expressando-se da seguinte forma:

Se fosse possível estabelecer uma lei de evolução da nossa vida espiritual, poderíamos talvez dizer que toda ela se rege pela dialética do localismo e do cosmopolitismo, manifestada pelos modos mais diversos. Ora a afirmação premeditada e por vezes violenta do nacionalismo literário, com veleidades de criar até uma língua diversa; ora o declarado conformismo, a imitação consciente dos padrões europeus (CANDIDO, 2000, p. 109).

Mesmo que uma das bandejas da balança possa pender para este ou aquele lado, em decorrência das escolas literárias, das injunções político-ideológicas do momento, do gosto estético ou da formação pessoal dos autores e leitores, é mister reconhecer, com Antonio Candido, que as melhores produções de nossa literatura (do Romantismo à contemporaneidade) ocorreram justamente nos momentos de equilíbrio ideal entre as duas tendências. Caminhemos, então, nessa areia

movediça, buscando firmar o passo que norteou este trabalho que pretendeu ir nem tanto ao norte, nem tanto ao sul, mas ao universalismo característico da autêntica obra de arte pautada pela expressão local.

Na década de 1970, com o advento dos estudos culturais, renovaram-se as discussões sobre o regionalismo sendo perpassadas, agora, pelo viés da transculturação, conceito criado pelo sociólogo cubano Fernando Ortiz (1881-1969) e aprimorado, no campo literário, pelo crítico uruguaio Ángel Rama (1982), que diz respeito, grosso modo, aos conflitos culturais que se instauraram a partir da década de 1940. Esses conflitos colocaram em confronto duas culturas distintas: uma nacional, de base modernizante; e outra regional, calcada na tradição, gerando uma diferente articulação cultural.

No Pará, expoentes na discussão acadêmica sobre o tema destacam-se entre os demais: o professor Dr. José Guilherme Fernandes que adota a nomenclatura literatura da Amazônia (Literatura brasileira de expressão amazônica, literatura da Amazônia ou literatura amazônica?), para denominar obras que tratam de aspectos do povo deste lugar, seus costumes, suas práticas sociais; e o professor Dr. Paulo Nunes, adotando a nomenclatura Literatura brasileira de expressão amazônica (Literatura paraense existe?), por julgar que se trata de uma literatura que, abordando paradigmas universais de metafísica e transcendência que afetam não somente o povo amazônico, ultrapassa os limites regionais e alcança o universalismo necessário a qualquer expressão artística.

O posicionamento defendido por Fernandes (2005) obriga-nos à reflexão sobre identidade e sobre a relação homem-meio ali referida. É interessante a importância que dá ao processo dialético, ao elemento cultural, aos conflitos entre as instâncias, como sendo essencial para a constituição da identidade, como aquilo que concede características próprias ao particular, ao regional, como aquilo que lhe fornece a sua essência, que o reveste da cor local sem, no entanto, deixar de refletir o universal, afinal, o homem é reflexo do mundo que o cerca, esteja nas regiões mais distantes dos grandes centros ou não.

Não é salutar para os estudos literários que, em nome da universalização, se suprima o regional. O universal não existe sem o particular, o nacional não existe sem o regional, de modo que, em detrimento do primeiro, não se pode ignorar o

segundo. Esse dialogismo entre o local e o universal, entre o regional e o nacional é fundamental para que uma obra desenraíze de seu espaço de origem para um espaço mais amplo. Como diz Fernandes (2005), a ascendência do autor “seu lugar de enunciação, se objetiva no modo de sua narração, de construir sua relação entre o local e o universal, de montar cenários e paisagens na narrativa [...]” (FERNANDES, 2005, p. 186).

Seu discurso encontra eco (ou ecoa?) no posicionamento do filósofo paraense Benedito Nunes que, em entrevista a Jorge Castello, Revista Agulha, diz que as viagens fortalecem e apontam o caminho de volta às origens, segundo ele a região pode isolar o homem, mas não insulá-lo, afinal ele não é

[...] uma planta nativa, presa definitivamente à floresta. Talvez por isso eu entenda a região amazônica sem precisar do apoio dos localismos. Prefiro falar, por exemplo, em uma literatura ‘da Amazônia’ e não em literatura ‘amazônica’, denominação que inclui uma perspectiva regionalista. Ao falar em literatura ‘da Amazônia’, estou me referindo apenas a uma origem, uma procedência e nada além disso (NUNES, 2005).

Paulo Nunes, também defendendo a concepção de uma literatura universal expressa sob o viés da cultura amazônica (na qual a Amazônia não seja apenas paisagem narrativa tampouco cenário que serve como pano de fundo, mas que seja parte constituinte do enredo), tece críticas pertinentes no que tange a denominações “pátrio adjetivas” para as chamadas literaturas regionais que, segundo ele, provoca uma superfragmentação da literatura nacional; bem como no que diz respeito ao fazer literário que, em busca de uma literatura autêntica, põe-se a misturar “palavras azedas que provocam estranhamento a olhos e ouvidos”⁷ (NUNES, 2008). Para Paulo Nunes, a denominação Literatura Paraense é ultrapassada e não nos serve mais, já é hora de sairmos do acanhamento e deixarmos de nos satisfazer, em nome do regionalismo, com definições simplórias. Paulo Nunes propõe a busca da “terceira margem, o entrelugar do discurso amazônico na cultura nacional”, nesse mesmo caminho Fernandes (2005) propõe adotar uma postura dialética, de “entremeagem” entre o local e o universal, dando vez às vozes de expressão local sem perder de vista o universal, para ele

⁷ Disponível em: <escritoresap.blogspot.com.br/2008/01/artigo-do-professor-paulo-nunes.html>

a preposição demarca o lugar de onde provém algo, sua origem... a ideia de causa é correlata a origem, o que implica dizer que a Amazônia é a origem e causa desse tipo de produção literária que funda um imaginário pautado em sua paisagem e identidade, transitórias entre o local e o universal: mas, atente-se, a Amazônia é ponto de partida e não fim em si mesmo (FERNANDES, 2005, p. 187).

Não defendemos aqui uma literatura regionalista, concordamos com Benedito Nunes quando afirma que

Não faz mais sentido pensar, hoje, em literatura regionalista. O regionalismo tem data certa: nasceu romântico, foi batizado pelo naturalismo e foi crismado em 30, pelos modernistas. Depois, se tornou crônico e, por fim, anacrônico. Os dois golpes de morte mais duros no regionalismo brasileiro foram dados por Graciliano Ramos e João Cabral de Melo Neto. Essa distinção entre literatura regionalista e não-regionalista é muito importante para entendermos a produção contemporânea, do contrário continuamos presos a velhos mitos e nos cegamos. A literatura regionalista, hoje, não tem mais força na Amazônia (NUNES, 2005).

Quando questionado se considera sua produção regional, Hatoum diz que não existe literatura regional, não dentro dessa concepção de literatura regional fechada, com fim em si mesma e, mais ainda,

a noção de pátria está relacionada com a língua e também com a infância. O que mais marca na vida de um escritor, talvez seja a paisagem da infância e a língua que ele fala. [...] A brasilidade está presente na língua, mas não sei até que ponto está presente numa paisagem brasileira: porque não sei se se pode definir exatamente "paisagem brasileira" para quem é da Amazônia. A Amazônia não tem fronteiras; sim há uma delimitação de "fronteiras", mas para nós não passam de fronteiras imaginárias. [...] Para os índios, o território, a terra deles não tem fronteiras... E para todos nós, nascidos na Amazônia, a noção de terra sem fronteiras está muito presente... Porque é um horizonte vastíssimo, em que as línguas portuguesa e espanhola se interpenetram em algumas regiões, onde as nações indígenas também são bilíngues, às vezes políglotas (índios que falam tucano, espanhol, português...). Há um mosaico de grandes nações, de tribos dispersas; na verdade, cada vez mais dispersas [...] (HATOUM, 1993).

A literatura não tem fronteiras, não pode estar circunscrita a um espaço fechado hermeticamente. Na literatura, as culturas encontram-se para formar esse mosaico ao qual Hatoum se refere, portanto as influências de outras épocas, lugares e culturas são constantes no trabalho artístico. Hatoum (1993) sugere que não tem como o autor não sofrer influências do meio cultural e social no qual está inserido, mesmo que, às vezes, precise distanciar-se num processo de desterritorialização,

como bem o diz Benedito Nunes (2005), para olhar para esse espaço com um olhar mais crítico.

Compactuando com a opinião de Benedito Nunes e José Guilherme Fernandes, optamos pela denominação de Literatura da Amazônia, embora em alguns momentos também haja referência aos textos como contos de expressão amazônica. As narrativas de Inglês de Sousa, de José Veríssimo e de Milton Hatoum também estão no âmbito dessa literatura de qualidade que firmam o discurso amazônico no cenário nacional e mundial e que apresentam a Amazônia como parte constituinte do enredo, em virtude disso tomamos, como *corpus* para o trabalho de intervenção, contos desses três autores.

1.4 LETRAMENTO LITERÁRIO E AS NOVAS TECNOLOGIAS

A evolução das tecnologias de informação e comunicação (TICs) modificou a vida do sujeito em sociedade, não somente no que diz respeito às relações comerciais e econômicas, mas principalmente às relações culturais e interpessoais. Como não poderia deixar de ser, a escola acabou sendo diretamente afetada pelas TICs e, hoje, mais especificamente pelas tecnologias digitais que, mesmo contra a vontade de alguns professores, permeiam as aulas e o cotidiano da escola.

Como se posicionar diante dessa “invasão” fará diferença na forma como a escola se relacionará com os meios digitais e seus recursos, proibindo ou usando-os a favor do ensino e da aprendizagem. Braga (2013) diz que

[...] o desenvolvimento de letramentos digitais através de atividades escolares parece fundamental no momento atual no qual a internet, cada vez mais, ocupa um espaço social de destaque, seja como fonte de informação e/ou meio para a construção de conhecimentos, seja como espaço para manifestações culturais e interações sociais dos mais variados tipos (BRAGA, 2013, p. 15).

Nesse sentido, a escola pode contribuir para que o jovem e a criança passem de navegador passivo para um sujeito navegador e produtor do espaço digital. Essa posição mais ativa estimula não somente a leitura e a escrita, mas também a criatividade e a criticidade, promovendo o letramento digital. No dizer de Ezequiel Theodoro da Silva (2008), as discussões relativas à questão da leitura na internet

deve ter como suporte um projeto de cidadania que contemple pelo menos dois pontos fundamentais:

(1) o acesso à *informação* e à produção do *saber*, [...] assumidos como instrumentos básicos de trabalho, de desenvolvimento social e de participação política; e (2) o domínio, pelos cidadãos, de *competências* capazes de possibilitar práticas de leitura e de letramento contínuo [...] (SILVA, 2008, p. 13, grifo do autor).

Nessa perspectiva, é importante que “os indivíduos sejam devidamente preparados para a compreensão e o manejo de todas as linguagens que servem para dinamizar ou fazer circular a cultura” (SILVA, 2008, p. 14). É no âmbito do domínio e, conseqüentemente, do manejo das diferentes linguagens que se insere o importante papel que a escola exerce no processo de letramento digital.

Todas as disciplinas podem beneficiar-se das diversas ferramentas disponibilizadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). O ensino de língua materna, em especial, dispõe de *softwares* gratuitos para edição de textos, de apresentações, de vídeos e de áudios, bem como recursos que o sistema operacional Linux Educacional oferece para o trabalho pedagógico. Além disso, a internet “oferece uma circulação social sem precedentes, que tende a ser registrada através da escrita e de outras modalidades linguísticas, é possível explorar exemplos concretos de uso de língua nas mais variadas situações” (BRAGA, 2013, p. 54), permitindo que a escrita de textos deixe de ser exercício somente para fins de avaliação.

Ora, se o advento da tecnologia digital “propõe uma nova técnica de difusão da escrita, incita uma nova relação com os textos, impõe-lhes uma nova forma de inserção” (CHARTIER, 2002, p. 23-24), alterando a ordem do discurso, é de se esperar que o comportamento leitor também se modifique diante da tela, exigindo novas competências leitoras necessárias à circulação social do indivíduo no espaço digital.

Além dos modos de ler, o modelo de publicação e de circulação textual também foi alterado. Entre outras conseqüências, ampliaram-se as possibilidades de acesso à literatura que, no formato *e-book*, tem seu custo barateado ou é

disponibilizado gratuitamente em diversos *sites*⁸, isso permitiu maior participação do sujeito no processo de divulgação de informação e também abriu espaço para o escritor navegador que tem nesse meio a liberdade de produzir, publicar e divulgar seus textos.

Sabemos que grande parte das ferramentas que auxiliam na promoção do saber também é usada para atividades perigosas e criminosas como o *cyberbullying*, a pedofilia, o preconceito velado ou declarado e, por isso, “cabe, portanto, aos educadores delinear caminhos que permitam a formação de indivíduos menos ingênuos e mais éticos, para que as possibilidades de circulação na rede sejam exploradas de forma individual e socialmente construtiva” (BRAGA, 2013, p. 57).

Dessa forma, entendemos que o trabalho pedagógico que se utiliza das novas tecnologias deva ser, antes de tudo, de educação para o uso responsável dessas ferramentas em benefício da aprendizagem, da construção do saber e do exercício da cidadania. No universo literário, as TDICs podem ser usadas como ferramentas não somente para a formação do leitor e escritor autônomo, como também para ampliar os espaços de letramento literário do espaço escolar delimitado e restrito por muros e paredes, para o espaço virtual ilimitado que, se bem explorado, potencializa as habilidades de leitura e de escrita.

⁸ São exemplos de *sites* que disponibilizam *e-books* gratuitos: <<http://promo.net/pg>>; <<http://ebooks.imn.com.br>>; <<http://www.bibliotecapublica.kit.net/>>

CAPÍTULO II: ENQUADRE METODOLÓGICO: AJUSTANDO O FOCO

Na década de 1980, ganhou força, dentro do estudo descritivo, a tendência em adotar o espaço escolar como campo de investigação, usando-se procedimentos científicos a fim de detectar problemas e apresentar sugestões para solucioná-los. Sendo assim, diversos métodos de investigação (pesquisa participante, pesquisa-ação, pesquisa colaborativa etc.) passaram a ser tomados para coletar dados que possibilitem analisar, entender e refletir acerca da dinâmica que envolve o processo de ensino e de aprendizagem. As pesquisas desenvolvidas na escola ganham relevância porque permitem ao professor refletir sobre o espaço educacional escolar, sobre os sujeitos envolvidos e sobre as relações que se constroem na dinâmica do ensino e da aprendizagem. Bortoni-Ricardo (2008) afirma que

[...] o docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática pedagógica ou das práticas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32 - 33).

Conforme a autora, o ambiente escolar tem se revelado um rico espaço de estudo, especialmente no que concerne à pesquisa qualitativa que se constrói com base no interpretativismo. Esse paradigma que a caracteriza postula que “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33). Diante disso, o estudo aqui apresentado foi desenvolvido na perspectiva da pesquisa qualitativa enquadrada pelo procedimento da pesquisa-ação.

Parece-nos importante destacar que a pesquisa-ação se diferencia da pesquisa de campo por tratar-se de uma investigação empírica que estabelece uma estreita associação com a intervenção numa dada realidade com o intuito de transformá-la e contribuir para a solução de um problema coletivo. Enquanto que a pesquisa de campo não tem esse cunho intervencionista; a pesquisa documental/bibliográfica e a coleta de dados que geralmente a compõe têm o intuito de analisar o objeto de pesquisa sem vistas de intervenção direta na realidade observada.

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), a pesquisa qualitativa não tem o objetivo de estabelecer relações entre variáveis como o faz a quantitativa, mas visa “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Na perspectiva do interpretativismo, a coleta de dados pode acontecer através de vários métodos e fazer uso de instrumentos que também são usados pelo estudo quantitativo.

Optamos pelo método da pesquisa-ação aliado à observação participante que envolveu a coleta inicial de dados relativos à competência leitora dos alunos e, com base nos dados coletados, a intervenção que tinha o intuito de melhorar essa competência. Para coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário semiestruturado, fotos, áudios, textos de alunos, diário de bordo (diário de campo), protocolos de leitura (PL) gravados. Portanto, os dados analisados surgiram de: notas de campo, comentários de PL, documentos recolhidos no local da pesquisa, imagens e gravações eletrônicas.

O diário de bordo permite pensar sobre o próprio fazer que, num processo de reflexão-ação-reflexão, revela-se como um importante instrumento na construção desse diálogo entre a teoria e o fazer pedagógico para construção do pensamento reflexivo crítico. Consiste num caderno para registros das observações, sobre a atividade desenvolvida, feitas pelo pesquisador. Já a aplicação do protocolo de leitura permite, através de perguntas indiretas, perceber os processos que o leitor utiliza para a compreensão de um texto. De modo que é um instrumento a ser utilizado tanto para verificar quais os caminhos percorridos pelo leitor quanto para construir andaimes que o auxiliem na escolha de estratégias de leitura. Neste projeto, propusemos o PL com ambas as finalidades e ter-se-á como base os estudos de Bortoni-Ricardo (2013) sobre a aplicação de protocolos de leitura como ferramenta da mediação leitora.

Na primeira parte da pesquisa, coletamos dados para conhecer melhor a população investigada e, para tanto, utilizamos questionários e protocolos de leitura. Ambos visavam investigar a relação que os alunos tinham com a leitura e identificar a competência leitora dos jovens no que diz respeito ao texto literário. A segunda parte é a intervenção propriamente dita que se deu por meio de sequências elaboradas a partir das propostas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e de

Cosson (2014b) aliadas às estratégias de leitura de Isabel Solé (1998) e aos protocolos de leitura de Bortoni-Ricardo (2013) com foco no desenvolvimento da competência leitora dos alunos. A terceira e última parte da pesquisa consiste na leitura e análise dos dados coletados.

A sequência didática (SD) é definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 97) que compreende: a apresentação da situação (expõe o que se pretende fazer), a produção inicial (fornece um panorama das necessidades do aluno com relação ao gênero estudado), os módulos de conteúdo (trabalha-se os problemas observados na produção inicial) e a produção final que possibilita ao aluno “por em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (p. 106).

Com a finalidade de promover o letramento literário, Cosson (2014 b) propõe dois tipos de sequências: a básica e a expandida. Conforme o autor, a Sequência Básica (SB) é constituída de quatro etapas cujo objetivo é envolver o aluno na leitura efetiva do texto. São elas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Durante a leitura há intervalos nos quais o professor “convida o aluno a apresentar resultados de sua leitura” (p. 62) através de conversas ou da leitura de textos que tenham a mesma temática do texto que está sendo estudado.

A Sequência Expandida (COSSON, 2014 b, p. 76) evidencia as articulações existentes entre educação, experiência e saber literários, permitindo a aprendizagem sistematizada através da literatura, extrapolando os limites da leitura do texto, alçando voos para outros textos. Ela tem passos semelhantes aos da SB, no entanto tem duas interpretações, a contextualização e a expansão que são os pontos-chave da SE. As atividades de expansão objetivam promover o diálogo entre a obra e os textos que a circundam e com ela se relacionam. Como diz Cosson (2014 b, p. 95), é um trabalho essencialmente comparativo. O autor afirma, ainda, que os pontos de avaliação do andamento da leitura nas sequências são três: os intervalos, a discussão e o registro da interpretação; na sequência expandida, acrescenta-se a segunda interpretação e o registro da expansão. Cosson (2014 b, p. 48) fundamenta as sequências de letramento em três perspectivas metodológicas: a oficina, a técnica do andaime e o *portfólio*.

Solé (1998) propõe para o ensino da compreensão leitora três momentos de abordagem de leitura: o antes, o durante e o depois da leitura. Antes da leitura, se apresenta a motivação e os objetivos, explorando os conhecimentos prévios e formulando previsões. Durante a leitura, verificam-se as hipóteses levantadas, estabelecem-se novas previsões e formulam-se perguntas e respostas. Depois da leitura, propõem-se atividades práticas que evidenciem a compreensão leitora, a apreensão da ideia principal (resumos, recapitulação, reescrita de trechos etc.). No entanto, a autora alerta que não há limites claramente definidos entre essas três etapas da leitura, podendo ocorrer concomitantemente algumas vezes (p. 133).

A proposta aqui apresentada procura um caminho que concilie as ideias desses autores no sentido de conduzir um trabalho significativo e coerente com a concepção interacionista de leitura que defendemos.

2.1 O LOCAL DE APLICAÇÃO DA PROPOSTA

A pesquisa foi realizada no ano de 2016 (de 06 de abril a 30 de setembro) em uma escola estadual pública da periferia da cidade de Santarém, localizada na região oeste do estado do Pará, em colaboração com a professora titular da turma⁹. O contexto de ensino investigado foi o 9º ano do Ensino Fundamental, do período matutino, com a maioria dos alunos em idade regular para a série.

A seleção do lócus de investigação deu-se pela busca de situações que vivenciassem a realidade da escola pública. Além disso, outra questão que influenciou a escolha foi que, devido à localização periférica, a instituição atende a uma clientela constituída, em boa parte, de crianças e jovens de famílias oriundas de comunidades rurais (rios e planalto) desse município, promovendo uma rica diversidade cultural importante para a pesquisa.

O contexto escolar configura-se da seguinte forma:

1. A escola possui três prédios grandes com térreo e pisos superiores, suas instalações ocupam uma quadra, ficando às margens de uma rodovia estadual (PA 370) cujo trânsito de veículo é intenso e

⁹ A opção por não revelar a identidade da professora colaboradora atende ao pedido dessa profissional.

constante. Como as salas são cercadas por tijolos vazados, tornam-se extremamente barulhentas, dificultando atividades que exijam mais concentração.

2. Além disso, a escola lida com constantes ondas de violência por conta de sua localização, problemas com drogas que acabam adentrando os muros e com furtos que ocorrem no interior do prédio.
3. Devido ao número de alunos matriculados, o acompanhamento mais individualizado de todos é quase inviável. Os esforços das pedagogas do turno concentram-se mais nos alunos problemáticos apontados pelos professores e/ou naqueles com baixo rendimento escolar. Casos mais pontuais como o *bullying*, por exemplo, raramente são acompanhados.
4. A dinâmica logística adotada pelo educandário há três anos tem como base a proposta de salas temáticas. Sendo assim, cada professor tem sua sala e os alunos, no final de cada aula, mudam para a sala da disciplina seguinte, no final do período ou durante o intervalo o professor deixa a sala fechada. A ideia surgiu para evitar a depredação do prédio e dos móveis. Segundo a direção da escola, a medida tem dado certo e alunos e professores já se adequaram a essa sistemática.

O projeto político pedagógico da escola (PPP) não faz referência direta ao trabalho efetivo com o texto literário nas aulas de Língua Portuguesa, mas dá destaque à necessidade de se enfatizar o estudo do texto de modo que desenvolva competências leitoras que permitam ao educando interagir socialmente de forma autônoma e crítica.

A instituição participa de duas avaliações externas que têm como objetivo medir a qualidade do aprendizado e estabelecer metas para a melhoria da qualidade do ensino ofertado. A nível nacional, a Prova Brasil (bienal) criada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica; e, a nível estadual, o SisPAE¹⁰ (anual), criado pela Secretaria de Educação do Pará, visando melhor acompanhar o processo de ensino

¹⁰ Disponível em: <<https://sispae.vunesp.com.br/boletim/SEPA1402/15551890.pdf?v=1>>. Acesso em: 03 de outubro de 2016.

e de aprendizagem nas escolas estaduais paraenses, gerando o Índice de Desenvolvimento Educacional do Pará (IDEPA),

Os dados do IDEPA revelam que, em português, 37,4% dos alunos do Ensino Fundamental II (anos finais) encontram-se no nível de desempenho abaixo do básico e 47,7% encontram-se no nível básico, o índice de aprovação do 9º ano é de 55%. Além disso, a escola possui um índice de desenvolvimento de 3,97 tendo como base a nota do SisPAE 2015, ocupando a 59ª posição no *ranking* de 350 escolas com série finais do EF. Há, portanto, necessidade de intervenção no cenário que se configura a partir dos dados oferecidos pelo SisPAE.

2.2 CENÁRIO DA INTERVENÇÃO: O PÚBLICO

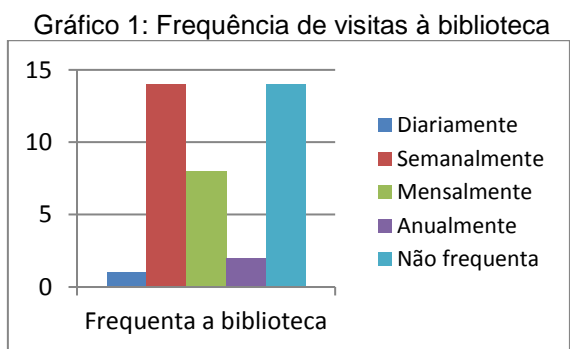
A turma 9º ano A é composta por 42 alunos, dois deles realizam somente estudos de dependência em Língua Portuguesa, pois ficaram retidos no ano em questão. São 20 meninas e 22 meninos na faixa etária de 13 a 17 anos, a maioria cursou todo o ensino fundamental na escola pública da rede municipal.

Os jovens com os quais trabalhamos são, em sua maioria, filhos de famílias oriundas das regiões rurais que migram para a cidade em busca de oportunidades de emprego, instalam-se no espaço urbano e dificilmente voltam para suas regiões de origem.

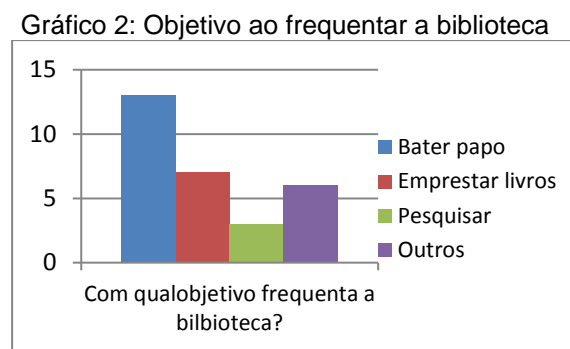
O desenho do cenário da pesquisa deu-se a partir dos dados coletados através de questionário semiestruturado e conversa informal tabulada com alguns alunos e registradas em áudio e notas de campo. Embora a turma seja constituída de 42 discentes, somente 38 questionários foram respondidos, havia quatro alunos faltosos. Entre estes, estavam os dois que fazem dependência de estudo.

Os dados iniciais parecem alentadores diante da constante afirmação de que os alunos do ensino básico público não gostam de ler. Com relação à frequência de leitura, 50% dos pesquisados afirmaram que leem sempre, apenas 21,05% declararam não ter o hábito de ler, os demais disseram ler às vezes (18,42%), geralmente, “quando não tem nada para fazer” ou raramente (10,53%), “só se achar algo interessante”.

O acesso aos livros, segundo eles, dá-se através de empréstimo junto aos amigos ou aquisição própria financiada pelos pais. Quando perguntados sobre a biblioteca, lugar onde podem ter acesso gratuito aos livros, muitos disseram não gostarem do acervo disponibilizado, “porque os livros não são chamativos, só possui livros de nossa região”, “são muito ultrapassados” e precisaria “trazer mais livros que estão fazendo sucesso”, em virtude disso, raramente frequentam o espaço e, quando o fazem, é por outras razões que não a leitura. Os gráficos abaixo dão conta dessa realidade.



Fonte: Arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal

A maioria dos jovens (58%) afirmou fazer suas próprias escolhas de leitura, porque, geralmente, costumam gostar mais (79%) dos livros que escolhem que dos livros indicados por outras pessoas. Dentre os gêneros de preferência, apenas 13,1% declarou gostar de ler contos. Sobre a leitura de textos ficcionais cuja história é expressa de modo amazônico, um grupo de 29% dos alunos afirmou que já leu, mas 82% dos entrevistados referiram-se a lendas e mitos amazônicos.

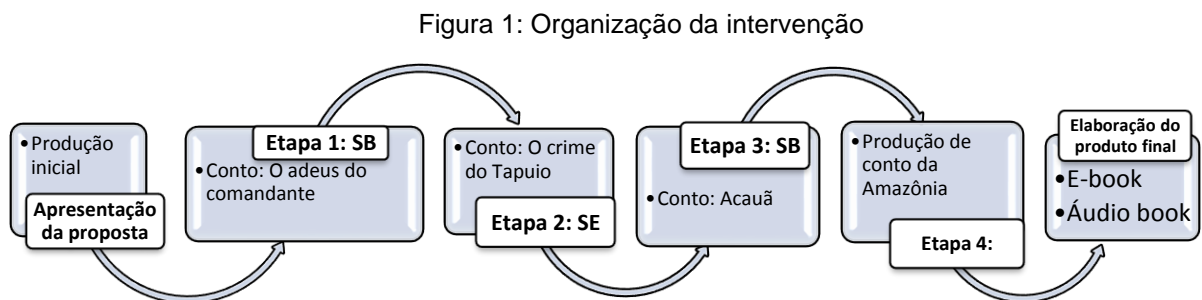
A prática de ouvir narrativas orais foi relatada por 81% dos estudantes para os quais a figura do contador de histórias mais representativa é dos avós, entre as preferidas pelos contadores sobressaem as narrativas de ações sobrenaturais e as de cunho pedagógico cujo objetivo é transmitir uma lição de moral.

2.3 DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES INTERVENTIVAS

A proposta aqui descrita foi pensada como estratégia para o estudo do texto literário que se insere no âmbito das práticas de leitura e escrita. Dessa forma, é possível o uso de metodologias convergentes no trato do texto de modo que

transitamos entre a linguística textual e as discussões acerca do ensino da literatura, visto que, no nível de ensino trabalhado, não há disciplina que trate especificamente do texto literário, portanto, as aulas de língua portuguesa envolvem tanto o ensino de língua quanto o de literatura, no entanto, talvez pela ausência da especificidade, o ensino literário geralmente é posto de lado durante o nível fundamental II.

Dessa forma, na experiência que relatamos, usamos como parâmetros norteadores para a proposta de abordagem textual, no que diz respeito principalmente à escrita de textos, a ideia de Sequência Didática (SD) desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e para o ensino de literatura a proposta de sequências básica e expandida de Cosson (2014). Portanto, a organização do todo está ancorada na SD (DOLZ, 2004) e cada uma das etapas configura-se como Sequência Básica ou Sequência Expandida (COSSON, 2014) como mostra a figura abaixo:



Fonte: Arquivo pessoal

Quando apresentamos a proposta que seria desenvolvida naquele espaço educacional, uma das solicitações do então diretor foi que procurássemos adequar as atividades do projeto à rotina já programada pela professora titular da turma, como o estudo do conto constava na programação bimestral, a tarefa não foi tão difícil. Em conversa com a educadora, discutimos inicialmente como seria esse diálogo do projeto com suas atividades de sala de aula e o tempo que teríamos semanalmente para as atividades do projeto, fixado em duas aulas de quarenta e cinco minutos por semana. Em virtude dessas questões, reorganizamos as atividades que constavam no projeto inicial e, para melhor compreensão da

intervenção desenvolvida, entendemos que o detalhamento é necessário. Passemos a ele, então.

2.3.1 Apresentação da proposta

- **Tempo:** 4 aulas
- **Objetivos:**
 - Preparar os alunos para a recepção do projeto;
 - Descobrir com quais suportes textuais a turma tem mais contato;
 - Apresentar um *e-book* e o áudio *book* para que (re)conheçam alguns suportes do espaço digital.

Antes da apresentação da proposta, acompanhamos algumas aulas para estabelecer um contato inicial com a turma com o intuito de observar como se relacionavam com a disciplina de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, com as atividades de leitura e de escrita. As observações iniciais confirmaram-se no resultado do questionário aplicado em seguida, revelando que a leitura que faziam não expandia para o texto literário, e quando isso acontecia, salvo alguns casos, optavam pelos *Best Sellers*.

Depois da aplicação do questionário, fizemos a apresentação da proposta a partir de dois pontos que seriam importantes no decorrer das atividades: o lugar de onde falamos e sua influência na escrita do autor; e os suportes textuais de que dispomos para publicação. Para tanto, começamos com a exibição e interpretação do episódio *A coroa do Imperador*¹¹, depois pedimos que comentassem o vídeo a partir da leitura que fizeram. A princípio estranharam o uso do termo por tratar-se de um texto em vídeo, aproveitamos para discutir a noção de leitura que possuíam e, conseqüentemente, expandi-la. Acreditavam que só se lia o que estava escrito um deles perguntou: “Aí, professora. Como é que vamo lê se a senhora não deu texto pra nós”. Questionamos: “Será que só lemos o que está escrito? O que é ler?”. Dessa forma, pretendíamos ampliar a noção de leitura que possuíam.

Voltamos, então, a solicitar que comentassem o vídeo a partir da leitura que fizeram e a maioria se reportou ao fato de que a turma que aparece no vídeo não

¹¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3S19s7cg4-Y>>. Acesso em: 29 de março de 2016.

estava entendendo nada daquilo que a professora explicava, de modo que a pergunta que faziam não tinha “nada a ver com o que ela falava”. Porém o Laranjinha (personagem do episódio) “tava desenhando tudo do jeito dele, das coisas que aconteciam na favela onde moravam”. De forma que, quando a professora pede que a turma faça o *feedback* do que foi explicado na aula anterior o personagem consegue explicar “ao modo deles, dos alunos, assim todos prestam atenção, porque *tão* entendendo o que ele *tá* explicando”.

Então, levantamos a questão: “Será que, quando produzimos um texto, é importante considerarmos o lugar de onde falamos e para quem falamos? Por quê?”. Uma das respostas mais interessantes dadas foi de um dos alunos mais inquietos da turma que disse “depende”. Pedi que se explicasse, “Ah, se a professora pede um texto tem de ser do jeito que ela quer e a gente faz, porque é ela que vai corrigir e dá a nota”.

A turma contribuiu com comentários nessa direção, continuamos o diálogo enfatizando que quando escrevemos, temos um leitor em mente, um leitor virtual, porque geralmente não sabemos exatamente quem é, mas fazemos uma imagem de quem seja. Laranjinha, quando profere sua explicação, tem em mente um leitor de seu texto (sua turma), a fala da professora diante da turma é preparada tendo em vista o público leitor de suas aulas. Então, esse é um ponto importante que devemos considerar quando escrevemos um texto: Quem será meu leitor? Que imagem eu faço desse leitor? Como quero que leia meu texto?

Em seguida, conversamos sobre a transposição que Laranjinha faz do texto da professora para o seu texto, salientando que o espaço de onde fala (favela do Rio de Janeiro), o contexto no qual está inserido tem forte influência em sua produção, as adequações que fez foi a partir de sua realidade social e cultural e do público receptor que tinha em mente, um leitor implícito. Explicamos que alguns textos trazem marcas do espaço onde vive seu autor: marcas culturais, marcas sociais, marcas linguísticas.

Em sala de aula, a professora trabalhava o conto *Restos de Carnaval*, de Clarice Lispector que constava na primeira unidade do livro didático (LD). Como tínhamos que adequar a proposta ao trabalho da professora, pedimos autorização dela para fazer a leitura protocolada desse conto. Na aula seguinte, tomamos como

parâmetro para essa atividade as propostas de Solé (1998) constituída de três etapas: *o antes, o durante e o depois da leitura*. A leitura em sala foi muito produtiva, a mediação permitiu que preenchessem os vazios que atrapalharam a compreensão do texto quando da primeira leitura realizada em casa. Aproveitamos para retomar a discussão da aula anterior sobre o texto trazer marcas do lugar de onde falamos e se era possível perceber esses traços no conto de Clarice Lispector.

Depois, começamos a apresentação geral dos suportes textuais e especificamos aqueles que serviriam de suporte para os textos que produziriam. Levamos o *e-book Felicidade Clandestina*¹² da autora já mencionada e o áudio do conto *Felicidade clandestina*¹³. Fizemos a leitura fruição e, depois, ouvimos o áudio. A partir da leitura e audição dos contos de Clarice, foi possível observar que, embora algumas crianças afirmassem ler com certa frequência, não conseguiam atribuir sentido quando se tratava de textos literários. Depois da leitura, três meninas demonstraram interesse em ler outros contos de Lispector, gostaram do estilo de escrita da abordagem e pediram outros textos da escritora, por isso distribuimos o livro digital que tínhamos.

Fechamos as quatro aulas com a apresentação do projeto que tencionávamos desenvolver com a turma, explicitando que nossos objetivos voltavam-se para a aprendizagem da leitura literária, de modo que, de posse de um texto literário, pudessem atribuir-lhe sentido. Como a professora já havia iniciado o trabalho com o conto e com a produção do gênero, optamos por tomar como escrita inicial o conto já produzido pelos alunos como evidenciado anteriormente.

A seguir descreveremos as etapas da intervenção realizada, apontando os objetivos específicos que tencionávamos atingir em cada etapa e descrevendo as atividades desenvolvidas.

2.3.2 Etapa 1: Leitura do conto “O adeus do comandante”

- **Tempo:** 6 aulas
- **Objetivos específicos:**

¹² Disponível em: <https://www.redebibliotecas.municipoarraiolos.pt/images/BIBLIOTECA/clarice_lispector_contos.pdf>. Acesso em: 9 de abril de 2016

¹³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mbSMwUNjwE>>. Acesso em: 9 de abril de 2016.

- Analisar o papel do narrador na condução da narrativa, observando que o olhar do leitor é conduzido pelo narrador .
- Reescrever uma narrativa mudando o narrador.
- Compreender que a ficção faz parte da vida do homem, independente da idade ou da classe social, e que as narrativas ficcionais estão presentes no cotidiano das pessoas seja de forma escrita ou oral.

- **Atividades:**

Depois das discussões iniciais promovidas durante a apresentação da proposta, procedemos o desenvolvimento da 1ª etapa da Sequência Didática (SD). Inicialmente, para motivar a leitura do conto “O adeus do comandante”, exibimos trechos do filme *Lisbela e o prisioneiro*¹⁴, de Guel Arraes, baseado no livro de Osman Lins. Leléu, personagem vivido na tela por Selton Mello, era mulherengo sedutor que, por onde passava, se envolvia com mulheres solteiras ou casadas. Os trechos selecionados dão conta de dois triângulos amorosos que envolvem esse personagem.

Tomando o conteúdo do vídeo como ponto de partida, os alunos foram convidados ao debate seguindo os questionamentos: Quando se trata de adultério, há alguma pressão da sociedade sobre os homens traídos para que tomem uma atitude? Essa pressão social pode conduzir a uma tragédia? Você conhece algum caso dessa natureza?

As respostas dadas revelaram que, mesmo sendo jovens, os meninos, principalmente, sentem a pressão dos colegas. Disseram que, para evitar a traição, não namoram, “ficam” apenas. Segundo eles, os colegas “avacalham” quando alguém que namora é traído pela namorada, mas quando é “ficante” não tem problema, porque “se não há compromisso, não há traição”. As meninas disseram que não têm o mesmo problema, mesmo assim “dá raiva”, “dá vontade de matar”. Quando perguntado se matar resolveria, disseram que não, mas “vingar passa a raiva”.

Então, passamos para a introdução da leitura, apresentando brevemente o amazonense Milton Hatoum e sua obra *Cidade ilhada* (2009), enfatizamos que em

¹⁴ Organização e montagem da autora. Fonte: <<https://youtu.be/i8lJAuKgbg0>>. Acesso em: 20 de março de 2016.

entrevista o autor sempre afirmou que as muitas histórias que ouviu na infância acabam aparecendo em seus textos. Depois, perguntamos: O que se pode inferir sobre o texto a partir do título? É um título instigante? Chama a atenção?

Encaminhamos a leitura do conto “O adeus do comandante” para ser realizada extraclasse e retomada na próxima aula. No entanto, para nossa decepção, apenas cinco alunos leram, a cópia de um desses tinha trechos destacados com caneta marca-texto, isso chamou nossa atenção, segundo ele “facilita na hora de saber o que é importante no texto”. A rejeição à leitura nos chamou a atenção, tendo em vista que muitos alunos disseram não gostar dos textos que os professores indicam, porque “são muito chatos”. Logo, é possível que, diante do conto sugerido para leitura, a reação se baseasse num conceito pré-estabelecido de que a professora só indica textos de que não gostam. Assim, optamos pela leitura em classe, para que ouvissem o texto e quebrassem as ideias pré-concebidas, segundo Cosson (2014), algumas situações exigem que o professor proceda dessa forma.

Quando terminamos, quem não leu surpreendeu-se com o final. Pediram que lêssemos novamente porque acharam que haviam perdido alguma coisa. Um dos jovens disse que “devia ter lido em casa, aí saberia”, aproveitamos para solicitar que lessem sozinhos, em sala, com o objetivo de verificar se o narrador fornece alguma pista que nos conduza para aquele final. A sala ficou em silêncio, a maioria da turma concentrada na leitura, procurando alguma coisa que sugerisse o final surpreendente. Alguns “rabiscavam” o texto marcando cada “pista” encontrada, era como um mapa do tesouro. A professora titular admirou-se da reação da turma quando conheceram o texto a partir da leitura mediada, segundo ela, “alguns realmente se arrependeram de não terem lido”.

Encerrada a leitura, eles foram apontando aquilo que julgavam ser pista, anotamos no quadro e discutimos cada uma delas, mas uma das alunas disse que “todas essas pistas dizem que algo estranho ia acontecer, mas nenhuma dá a entender que um irmão vai matar o outro e foi isso que assustou no final”.

Depois pedi que respondessem a duas perguntas:

1) É possível dizer que o comandante Dalberto também se sentiu pressionado socialmente por conta do suposto adultério de sua esposa? Justifique.

2) Em determinado ponto do texto ocorre uma suspensão do tempo, como se ele tivesse parado. Que momento é esse? Por que você acha que o autor optou por esse recurso?

3) O narrador fornece pistas de que algo inusitado vai acontecer?

Para finalizar, sugerimos a leitura extraclasse do conto “Venha ver o pôr do sol”, de Clarice Lispector. Na aula seguinte, a turma estava alvoroçada com o conto, abrimos uma roda de *conversa literária*. Pedimos que começassem expondo o que os deixou tão alvoroçados. Muitos disseram estar “revoltados” com a autora, porque “ela enganou”, “a gente pensava que a garota era má, mas o cara é que era perverso” e “ele parecia tão besta que dava até pena”, mas “no final dá pena dela”. Questionamos se não havia pista sobre essa postura do rapaz. Eles se calaram. Convidamos a voltar ao texto e procurar as pistas, eles descobriram que as “respostas” estavam no texto, mas precisavam ser vistas.

Depois da roda de conversa literária, convidamos a turma para a exibição do filme *As mil e uma noites*, dirigido por Steve Barron. Ressaltamos que, em virtude do tempo de que dispúnhamos, fizemos alguns recortes do filme, considerando nosso objetivo, mas preservando a sua essência. O filme é baseado nos contos persas de *As mil e uma noites* que conta a história da famosa Scheherazade. A sinopse do filme¹⁵, disponível no site *InterFilmes.com*, é esta:

Título no Brasil: As mil e uma noites

Título original: *Arabian Nights*

Ano de lançamento: 2000

Direção: Steve Barron

Elenco: Mili Avital (Scheherezade), Dougray Scott (Sultan Shahryar), Alan Bates (Storyteller), James Frain (Schahzenan), Jason Scott Lee (Aladdin)

Gênero: Aventura

Nacionalidade: EUA

Sinopse: Conheça o exótico mundo das Arábias neste clássico com uma superprodução, grande elenco e efeitos especiais de última geração. Por ter sido vítima de uma tentativa de assassinato por parte de sua primeira esposa, o sultão decide matar Scheherazade no dia seguinte à posse do império. Para adiar a sua sentença, a bela mulher lhe conta mil e uma histórias sobre terras exóticas, inimigos desconhecidos, magos, princesas e dragões. Fascinado, o sultão adia noite após noite a execução de sua esposa.

¹⁵ Disponível em: [http://www.interfilmes.com/filme_16496_As.Mil.E.Uma.Noites-\(Arabian.Nights\).html](http://www.interfilmes.com/filme_16496_As.Mil.E.Uma.Noites-(Arabian.Nights).html)>
Acesso em: 23 de abril de 2016.

Após a exibição do filme, voltamos o olhar especificamente para a figura do contador de histórias do mercado (personagem da narrativa cinematográfica), sobre a arte de narrar. Anotamos no quadro a fala desse personagem: “As pessoas precisam das histórias mais do que de pão, elas nos contam como viver e para que” (AS MIL e uma noites, 2000), pedindo que comentassem. Depois, conversamos sobre a fala do mesmo personagem quando Scheherazade o procura para pedir conselhos sobre como contar histórias cativando seu expectador: “Eu fico no mercado contando histórias, mas se a minha audiência não está interessada ela vai embora, mas se a sua audiência não estiver interessada você morre... Os primeiros momentos são vitais para atrair a atenção da audiência...” (AS MIL e uma noites, 2000). As respostas que forneceram sugerem que eles reconhecem que evitar o comum é preciso, mas é necessário também ter o leitor ou espectador em mente, para saber como conduzir a narrativa.

Acho que ele quis dizer que para as pessoas prestarem atenção, a história tem que ser legal, ninguém gosta de história chata, sem ação (NC nº12). Ele diz que as pessoas precisam de histórias como precisam de pão, porque algumas pessoas tem fome de ler ou de ouvirem os outros contando histórias, acho que é como se fosse algo que precisam muito (NC nº13).

Voltamos ao conto “O adeus do comandante”, pedimos que refletissem sobre os pontos em comum entre as três narrativas que trabalhamos (os dois contos e o filme). O que saltou aos olhos dos jovens leitores foi a temática da traição e de como os personagens administraram a situação, depois partimos para as diferenças das três produções, observadas pelos alunos da seguinte forma: “acontecem em lugares diferentes”; “a história do filme, mesmo sendo nas Arábia, é igual a dos outros, o corno mata o Ricardão”; “uma tem o final feliz, as outras não”. Aproveitamos as respostas para refletir sobre as diferentes formas de contar uma história, de abordar um tema.

Depois, convidamos a turma a ouvir as histórias que as pessoas com as quais convivem contam, sugerimos que os alunos gravassem essas seções de contação de histórias para fazermos uma manhã de audição de narrativas da Amazônia e, posteriormente, reuni-las em uma coletânea de narrativas orais: um áudio *book*.

Para concluir essa primeira etapa, solicitamos que, como atividade de interpretação, contassem a história de Dalberto sob outro ponto de vista, para isso

deveriam escolher uma das personagens do texto para ser o narrador da sua versão dos fatos ficcionais.

A próxima fase da intervenção se debruçaria um pouco mais sobre a personagem de ficção, voltando-se para a análise de sua construção em função do enredo que se propõe.

2.3.3 Etapa 2: Leitura do conto “O crime do Tapuio”

- **Tempo:** 12 aulas

- **Objetivos:**

- Aprofundar o estudo sobre personagens ficcionais para que compreendam como se dá sua construção dentro da narrativa.

- Perfilar os personagens a partir da leitura para investigar como sua construção se relaciona com o enredo da narrativa.

- Proporcionar situações de leitura para que o aluno relacione textos literários com textos de outras áreas que tratam da mesma temática.

- **Atividades:**

O ponto de partida para a leitura do conto “O crime do tapuio”, de Luiz Veríssimo, foi uma conversa dirigida a partir da pergunta: *O que te deixa oprimido?* Solicitamos que se posicionassem sobre a questão, anotamos as respostas em papel pardo para posterior retorno ao debate. Para finalizar essa primeira parte, fizemos uma breve apresentação da obra e do autor, o suficiente para que conhecessem um pouquinho alguns dos contos que poderiam encontrar na obra *Cenas da vida amazônica*. Tivemos o cuidado de não revelar muito sobre o conto alvo da leitura nessa etapa.

Iniciamos a leitura da primeira parte do conto na sala de aula e, depois, encaminhamos a continuação que deveria ser feita extraclasse. Na aula seguinte, alguns alunos disseram sentir dificuldade para ler em virtude das “palavras estranhas” que encontraram ao longo da leitura. Outros disseram que era “meio chato, porque o autor descrevia tudo com muitos detalhes” e houve aqueles que não gostaram de alguns trechos porque acharam “nojentos”. Como eles apresentaram essa questão do estilo de escrita de Veríssimo, aproveitamos para contextualizar a

obra histórica, teórica e estilisticamente para que compreendessem as escolhas do autor, enfatizamos que o contexto histórico e teórico termina por exercer uma forte influência na literatura produzida.

É importante frisar que a conversa chamou a atenção dos alunos para o fato de a personagem Benedita ter sido “dada de presente como se fosse um objeto”. Para eles, “isso é horrível” e se mostraram indignados com a situação dela. Pensamos que esse seria o centro das discussões, mas, quando concentramos a atenção na figura da personagem Bertrana, a turma ficou agitada, os alunos queriam dizer o que descobriram e explicar porque ela era assim. Pedimos que, a partir da leitura que já tinham feito, traçassem, em trio (figura 2), um perfil da personagem (figura 3) para socialização na aula posterior.

Figura 2: Perfilando personagem



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 3: Perfil de personagem

Beltrana é uma mulher má e amargurada que não foi amada, não recebeu carinho e não teve amigos. As crianças que conhecia faziam bullying com ela, chamando de cara de peixe, talvez por isso ela ficou tão ruim. Sua alma adoeceu.

Fonte: Arquivo pessoal

Durante as discussões que surgiram na socialização, os alunos chegaram à conclusão de que Bertrana sofria *bullying* e que, talvez por isso fosse tão perversa. A discussão esquentou porque muitos achavam que não tinha “nada a ver”, mas outros defendiam que as pessoas que passam por isso podem tornar-se agressoras, e um bom número de jovens ficou calado. Percebemos que esse era um problema que a turma estava enfrentando e que os deixava inquietos.

Tomamos alguns pontos dos perfis que traçaram sobre Bertrana e os dois posicionamentos que foram defendidos de forma mais ferrenha. Depois exibimos um vídeo sobre o *bullying*¹⁶, tencionávamos descobrir o porquê dessa questão ter mexido tanto com eles. Destacamos a fala de um dos entrevistados mostrado no vídeo que diz haver três personagens envolvidos nessa prática: o expectador, o agressor e o agredido. Pedimos que pensassem a respeito disso e escrevessem em que posição se viam, justificando o posicionamento e expressando como se sentiam a respeito.

Na roda de conversa, deu-se liberdade para que lessem o texto produzido, houve acusações, pedidos de desculpas, muitos achavam que eram brincadeiras sem consequências, mas descobriram que o outro se sentia mal com isso. Foi extremamente tenso, mas emocionante, alguns alunos sentiam-se tão oprimidos que não conseguiram falar a respeito. Na realidade, essa temática foi a mais saliente durante todo o trabalho com o conto em tese.

Depois, retomamos a discussão sobre a personagem e algumas falas dos jovens registradas em nosso diário de bordo, sugerindo que “tudo que fizeram com ela na infância e na adolescência transformou ela nessa pessoa má e amarga, mal amada”, que “não justifica o que ela fazia com a menina, mas explica” e “é bem aquilo que um dos caras [...] disse sobre as pessoas serem aquilo que o meio faz delas ou quase isso”. Então lançamos a pergunta: A forma como as personagens foram “desenhadas” contribuiu para a interpretação que vocês tiveram? Justifiquem.

Na aula seguinte, segundo intervalo, descobrimos que estavam conversando com os pais sobre o conto e, algumas mães, contaram que vieram do interior para estudar na cidade e foram dadas para famílias abastadas para que fossem criadas

¹⁶ Organização e montagem da autora. Fontes: <<https://www.youtube.com/watch?v=YvPZeiE9igo>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=t8toAhxSOiE>>. Acesso em: 28 de março de 2016.

como filhas, mas sofreram privações e foram exploradas como serviçal de modo que não conseguiram estudar. Uma das alunas se emocionou contando a história da mãe, porque, segundo ela, “não sabia o que mamãe tinha sofrido pra estudar”. Como essa era uma das temáticas que tencionávamos abordar, levamos para a expansão uma notícia que ganhou repercussão no Pará: a prisão de uma das pessoas envolvidas no assassinato de uma babá de 11 anos que foi dada a um casal para ser criada como filha. Essa criança foi violentada sexualmente, torturada e assassinada pelo casal.

A partir das histórias das mães e do fato noticiado, voltamos o olhar para a personagem Benedita, perguntando se achavam que aquela era uma cena da vida amazônica. Um dos alunos disse que não achava que coisas dessa natureza aconteciam somente na Amazônia, mas parecia que aqui era algo bem comum, “porque muitos precisam estudar e vem do sítio ou da colônia pra morar nas casas alheias, como a mãe da M.”, mesmo assim parece que isso “não existe, porque ninguém fala nem denuncia”. O aluno E. (17 anos) revelou que “apanhava” muito da mãe, mas não contava “pra ninguém, porque posso ir pro abrigo”, conversamos sobre o caso desse jovem com a pedagoga da escola.

O terceiro intervalo foi desenvolvido a partir da leitura do ditado popular “Quem vê cara, não vê coração”. Muitos disseram que acreditavam que o Tapuio havia assassinado a Benedita e surpreenderam-se com o final. Então, retomamos o provérbio que discutimos, perguntando se era possível um diálogo com o desfecho do conto lido.

Como atividade de interpretação para esta etapa, solicitamos a produção de guias de sobrevivência¹⁷ que abordassem uma das três temáticas: *bullying*, julgar pela aparência e maltrato infantil.

Na etapa seguinte, voltamo-nos para o estudo do ambiente da narrativa enquanto referência cultural do autor. Embora já estivéssemos fazendo essa abordagem desde a leitura do primeiro conto, optamos por focalizar de forma mais sistemática na próxima etapa, queríamos saber o quanto já haviam percebido sobre a cultura da Amazônia nos textos lidos.

¹⁷ Esse gênero textual já havia sido abordado pela professora, mesmo assim fizemos uma breve exposição de seus aspectos textuais retomando o que a professora já havia trabalhado com eles.

2.3.4 Etapa 3: Leitura do conto “Acauã”

- **Tempo:** 6 aulas

- **Objetivos:**

- Ampliar o conhecimento sobre a importância da construção do ambiente para o aspecto global da narrativa de modo que percebam como se relacionam ambientação da narrativa e o lugar de onde se fala, dependendo do tom que se deseja dar ao texto (mistério, terror, suspense, romântico).

- Reconhecer elementos do imaginário amazônico como caracterizador cultural do lugar de onde se fala para que possam compreender a importância do elemento cultural na ambientação da narrativa.

- Analisar como o tempo e o espaço são trabalhados pelo autor na construção da narrativa para que percebam como esses dois elementos se inter-relacionam com o desenrolar dos fatos.

- **Atividades:**

Para o trabalho com o conto “Acauã”, de Inglês de Sousa, optamos por motivá-los com dois textos. O primeiro foi a tela *Medusa*¹⁸, do artista Caravaggio, exibida através do equipamento data show para leitura coletiva da imagem representativa desse monstruoso ser mitológico. Quando perguntamos se sabiam que personagem fora retratado por Caravaggio, responderam em uníssono que se tratava da Medusa. Depois, perguntamos se conheciam o mito por trás dessa personagem Medusa, eles contaram a história. Quando questionados sobre como conheceram a história, a maioria respondeu que foi através do filme *Percy Jackson*, ninguém se referiu ao livro base do filme.

O segundo texto foi a toada *Serpentárias*¹⁹ do Boi Caprichoso (Parintins – AM), distribuimos cópias da letra para leitura e exploração (conteúdo e estilo), perguntamos se conheciam a lenda ali retratada e apenas um aluno respondeu tratar-se da lenda da cobra grande. Pedimos, então, que a contasse para a turma.

¹⁸ Disponível em: <http://lh4.ggpht.com/QDXBr650cO_le9J1hTAvtDXQAYAPg5MnndkcTeWWzbXHINAhvrQkAIFL2yek=s1200>. Acessado em: 20 de maio de 2016.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.boicaprichoso.com/player.asp?t=514>>. Acessado em: 25 de maio de 2016.

Em seguida, exibimos o vídeo²⁰ com coreografia da toada. Depois, conversamos sobre as muitas formas de se contar uma história: música, dança, filme, pintura, escrita.

Em seguida, fizemos a introdução como já procedemos com os textos anteriores e propusemos uma leitura protocolada do texto “Acauã”. Quando apresentamos o título para a exploração de praxe, um aluno disse que acauã era um pássaro agourento e que “igual a rasga mortalha que quando grita em cima de uma casa alguém dali vai morrer”. Sobre o que tratava o texto, um dos alunos deu uma resposta que fugia dessa questão do agouro suscitada pela informação do colega, dizendo que a “história fala de um casamento”. Quando perguntei o porquê da resposta, ele disse que a professora de Língua Portuguesa da série anterior havia lido para a turma deles. Os demais que não eram da mesma turma não conheciam ainda o texto. Então pedi que esse rapaz não adiantasse nada da história.

Entregamos a cópia com as intervenções (protocolos de leitura) e iniciamos uma leitura compartilhada até o protocolo 1. Queríamos que dialogassem com o texto a partir dos protocolos, de modo que dávamos um tempo para lerem até o protocolo seguinte e lá parávamos para questioná-los, levantando hipóteses para o que aconteceria, em seguida com a intenção de instigá-los à leitura e à compreensão do material lido. No terceiro protocolo, paramos e solicitamos que continuassem a leitura em casa e concluíssem.

Na aula seguinte, a turma estava em polvorosa com o texto, muitos haviam lido em casa para os pais porque queriam que os pais ajudassem a desvendar o mistério de modo que confirmassem o que acreditavam haver acontecido. Depois soubemos através de uma colega professor que os alunos haviam discutido durante sua aula, também queriam sua opinião. Ele quis saber quais eram os textos que os alunos estavam lendo e que estavam deixando os mesmos tão agitados. Apenas respondemos: “literatura, professor, literatura”.

Como atividade de interpretação, solicitamos a escrita do diário de leitura, no qual deviam comentar: como se sentiram lendo o texto; o que mais lhes chamou a atenção; se conseguiram encontrar pistas sobre o que aconteceria no desfecho;

²⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=96U5V8Xfjt4>>. Acessado em: 26 de maio de 2016.

como foi ler em casa; se gostaram do enredo e do desfecho; e se o recomendariam para alguém.

2.3.5 Produção final: a escrita literária

- **Tempo:** 8 aulas
- **Objetivo:**
 - Escrever uma narrativa ficcional curta.
- **Atividades:**

Uma das questões observadas na primeira e segunda produção dos alunos foi a preocupação que tinham em saber se o texto estava “certo”. Percebemos que na primeira escrita solicitada pela professora havia a preocupação em produzir para a professora corrigir e dar uma nota. Na segunda produção (solicitada por nós), ainda persistia essa preocupação dos jovens escritores.

Quando passamos para a produção do depoimento e do guia, apenas alguns ainda tinham essa preocupação. Havíamos insistido na definição de um leitor virtual: jovens na mesma faixa etária deles. Quando da escrita do guia, alguns grupos até pediram para refazer alegando que não estava “legal, tá chato e ninguém vai querer ler”. Deixavam claro que escrever para professora era diferente de escrever para outros leitores, partiam do princípio de que aquilo que agrada a professora não agrada aos jovens de suas idades. Na escrita final, deixamos claro o suporte e o público para o qual o texto deveria ser escrito, de modo que pudessem ousar mais em suas produções.

A ideia inicial era trabalharmos com produções individuais, mas optamos pela produção em dupla. Isso se deu por duas razões: a dificuldade que tinham para trabalhar em grupos (fato que ficou evidente nos depoimentos sobre *bullying*) e a riqueza da troca de ideias durante a produção do guia (produção em quarteto).

CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS

Para análise, tomamos os dados coletados através da produção escrita e dos protocolos de leitura aplicados e, a partir disso, abordamos três aspectos: o antes (preparação para leitura e escrita), o durante (leitura e escrita literárias) e o depois (a elaboração do produto final).

3.1 PREPARAÇÃO PARA A LEITURA E A ESCRITA DE CONTOS

A escrita de qualquer texto exige que o aluno tenha conhecimento de alguns aspectos básicos relativos ao gênero textual, por isso torna-se importante a promoção de atividades sequenciadas que permitam aos alunos apropriarem-se desses aspectos. Quando se trata do conto, primeiro devem ter em mente o fato de ser uma narrativa curta que, por essa razão, deve transcorrer de modo linear, sem muitas idas e vindas temporais, apresentando-se apenas o essencial ao desenrolar da trama, fatos desnecessários devem ser evitados. Em segundo lugar, precisam saber que o conto, via de regra, deve apresentar um conflito e uma solução e que o modo como serão apresentados depende do autor, é ele quem decide em que contexto e em que ordem será construído o universo ficcional e como o conflito desencadeado se desenrolará.

A análise da produção inicial, desenvolvida a partir de proposta constante no livro do aluno, oferece uma ideia do conhecimento que esses alunos possuíam a respeito do gênero conto.

Figura 4: Proposta de produção textual

Proposta

Você vai produzir um conto psicológico que será lido em sala de aula em um dia combinado com o professor.

Sua história será baseada em uma das cenas abaixo e deverá explorar as recordações e sentimentos de um adulto, reavivados pelo momento retratado.



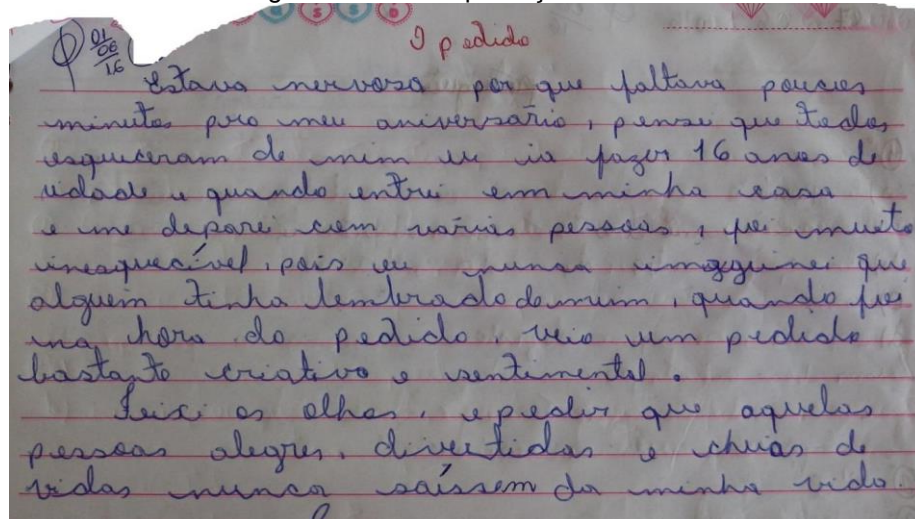
The image contains two photographs. The left photograph shows a group of people, including a woman in the foreground, smiling and looking at a birthday cake with lit candles. The right photograph shows a family of four (a man, a woman, and two children) gathered around a large, wrapped gift, with colorful balloons in the background.

Fonte: MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2012.

Nosso objetivo não é analisar a proposta de produção apresentada no LD adotado pela escola, mas, para compreendermos a produção dos alunos, é importante conhecê-la. Observamos que a proposta traz a delimitação do gênero a ser escrito (conto psicológico), com uma “coletânea” de apoio (fotografias de aniversários), o espaço de circulação definido (sala de aula), bem como o contexto que deveria orientar o planejamento do texto (explorar as recordações e sentimentos de um adulto, reavivados pelo momento retratado). No entanto, os jovens tiveram dificuldades para avançar na escrita de um conto psicológico como era solicitado.

A aluna A1 (figura 5), com base nas orientações da proposta e nas atividades de leitura que a antecederam, escreveu o seguinte conto:

Figura 5: Primeira produção de conto

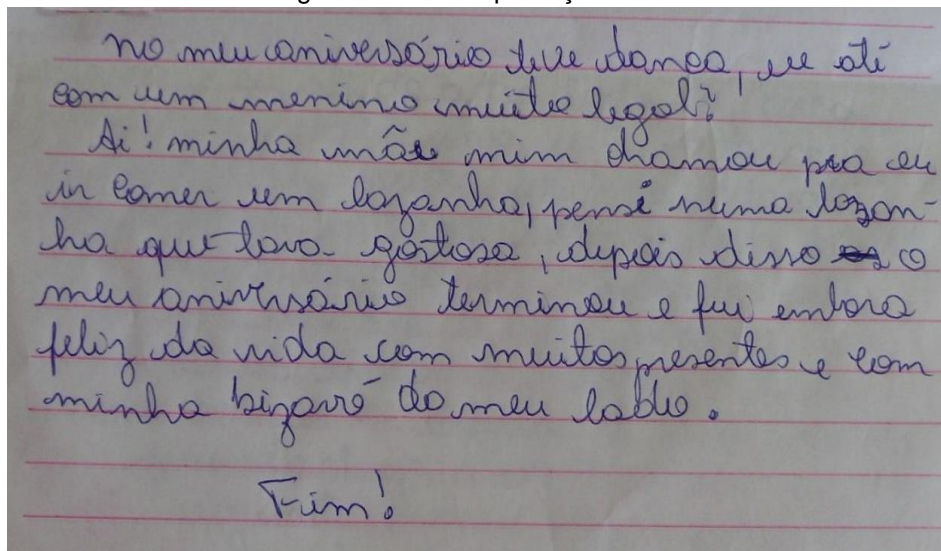


Fonte: Arquivo pessoal

Podemos observar que a escrita é narrativa, mas possivelmente a definição de conto psicológico não esteja clara para a aluna. O contexto de produção oferecido na proposta não foi tomado como base para a produção, a história deveria se basear num fluxo de memória desencadeada por um evento presente e isso não ocorre no texto. Embora ela defina o narrador apropriado para esse tipo de conto, não há referências aos sentimentos reavivados pelo momento retratado. Podemos visualizar a tentativa de se apresentar um problema (esqueceram o aniversário da narradora) e de uma solução (uma festa surpresa), porém a organização do universo ficcional não contribui para o fluxo narrativo.

O texto do sujeito A2 (figura 6) corrobora com a constatação da falta de conhecimento sobre o gênero, a autora limita-se a fazer um breve relato de seu aniversário. Verifica-se que não há clareza de um projeto de texto, prende-se à descrição de uma situação possivelmente real sem inseri-la no âmbito da ficção.

Figura 6: Primeira produção de conto



Fonte: Arquivo pessoal

Entendemos que o desenvolvimento da escrita mais consciente e consistente passa pela experiência leitora desenvolvida com o estudo efetivo de textos de diversos gêneros, sejam literários ou não. De modo que, quanto mais contato o aluno tiver com determinado gênero, será mais fácil perceber as similitudes e diferenças que os distinguem e os compõem.

Durante a pesquisa, observamos que a leitura de textos literários limitou-se aos contos apresentados no LD cujo estudo procedia-se da seguinte forma: leitura extraclasse, resolução dos exercícios de leitura e correção coletiva em sala de aula depois da vistoria das atividades nos cadernos.

Em nossa primeira intervenção como auxiliar²¹ da professora, procedemos a leitura compartilhada do conto “Restos de carnaval”, de Clarice Lispector. Quando a professora perguntou quem fizera a “atividade de leitura” e apenas doze alunos levantaram a mão e, destes, cinco disseram não ter entendido o texto, vimos a

²¹ Na conversa inicial que tivemos com a profissional, ficou combinado que embora tivéssemos um dia da semana definido para o desenvolvimento do projeto, acompanháramos as aulas auxiliando, caso necessário, durante as atividades pedagógicas.

oportunidade de trabalharmos as estratégias de compreensão leitora discutida por Solé (1998) através de um protocolo de leitura (PL) coletivo (BORTONI-RICARDO, 2013).

Embora o conto em questão fuja de nossa proposta de leitura de contos de expressão amazônica, tencionávamos aproveitar todas as oportunidades que surgissem, pois o tempo que tínhamos para a intervenção era ínfimo. Os dados referentes a esse momento da pesquisa foram coletados através de gravação em celular e transcritos com o auxílio das notas de campo, visto que, em virtude de ser um PL coletivo, alguns trechos ficaram inaudíveis.

Antes da leitura do texto, apresentamos a autora, falamos um pouco sobre sua produção e sobre seu estilo de escrita, partimos das informações que o próprio livro trazia e que, segundo a turma, nenhum dos alunos leu. Os trechos transcritos abaixo dão conta da importância de se promover situações que viabilizem a construção de estratégia de leitura.

PROCOLO DE LEITURA COMPARTILHADA (14/04/2016) - Trecho 1

(A pesquisadora pede que os alunos leiam o título do conto)

Pesquisadora: O que o título sugere?

(silêncio)

Pesquisadora: A partir do título... é possível deduzir de que o texto vai tratar?

A1: Sim

Pesquisadora: Então... de que vocês acham que o texto fala?

A2: Fala de carnaval... Fala de uma festa de carnaval...

A3: Acho que vai contá uma história de carnaval... eu li

Pesquisadora: Muito bem... Vai falar de um carnaval... Mas relendo o título... antes de carnaval, tem a palavra restos. Né? Vocês sabem o que é isso? O que é resto?

A1: Resto é o que sobra... o que fica.

A4: É tipo resto de comida... a comida que sobrou... tipo depois do almoço... o almoço acabou e o que sobrou é o resto... entendeu?

Pesquisadora: Entendi. Então, Restos de carnaval é...

A4: É... tipo... o que sobrou depois que o carnaval acabou.

Pesquisadora: Isso! E o que vocês acham que sobra do carnaval?

A5: Muito trigo... Muita sujeira...

A6: Muito pecado

A7: Muitos ficantes... (risos)

Pesquisadora: Muito bem... pelo jeito vocês já participaram de um carnaval. Né?

(Risos. Começaram a conversar entre si. Mais risos. Pesquisadora pediu que compartilhassem a conversa. Pediu que voltassem ao texto)

Pesquisadora: Agora, vamos ver se as previsões que vocês fizeram sobre o texto vão se confirmar com a leitura. (Ainda conversam) Vamos descobrir a que restos de carnaval ele se refere. (Silêncio)

[...]

Observa-se que, inicialmente, houve certa dificuldade para se construir previsões sobre o texto, partindo do título. A dificuldade poderia ter ocorrido em virtude de não estarem acostumados a fazer previsões sobre a leitura ou medo de arriscar uma resposta e serem ridicularizados pelos colegas. Observamos que, até os alunos que afirmaram ter lido previamente o texto, atentaram somente para o explícito (carnaval), não estabelecendo relações para a compreensão do todo (Restos de carnaval). Além disso, outra dificuldade que foi se confirmando com o decorrer da pesquisa diz respeito à habilidade de resumir a leitura. Vale ressaltar que a aluna convidada a fazer o resumo do texto, no final da aula, chamou-me para mostrar um livro que estava lendo (*Insurgente*), coberto com uma capa em crochê azul, escondido.

No trecho seguinte, constata-se que alguns alunos ainda não conseguem distinguir autor e narrador, não reconhecendo este como um personagem do universo ficcional criado pelo autor.

PROTÓCOLO DE LEITURA COMPARTILHADA (14/04/2016) - Trecho 2

[...]

A10: Os restos... os restos não são do último carnaval...

Pesquisadora: Muito bem querida... Isso quer dizer que ela vai falar de um carnaval que aconteceu faz muito ou pouco tempo?

Alunos: Faz tempo... antes do último...

A7: Tipo quando ela era jovem e pulava carnaval.

Pesquisadora: Mas dá pra saber se ela ainda é jovem ou não?

(Silêncio)

A10: Olha aqui (apontando para as informações sobre a autora constante no livro)... Ela num é mais jovem... É? Vê quando nasceu? (Risos)

Pesquisadora: Realmente, a autora não é mais jovem mesmo... mas... e a narradora?

A10: Mas num é ela que escreve? Que conta a história?

Pesquisadora: Bom... A Clarice Lispector criou a história e criou alguém para contar a história... esse alguém é a narradora... a pessoa que conta a história... ela... essa pessoa é ficcional... quer dizer que só existe no texto... não é uma pessoa de carne e osso.

A9: É inventado

Pesquisadora: Isso! Hum... deixa eu ver... sabe a história do Frankenstein... do monstro criado por um médico que queria criar um ser humano?

A10: Sei... já assistir o filme.

Pesquisadora: Todos conhecem?

(Vários alunos levantam a mão)

Pesquisadora: Pois é... o narrador é o médico Victor Frankenstein... mas quem escreve a história é uma mulher Mary Shelley...

Pesquisadora: Vejam bem... Eu posso criar uma história sobre uma jovem que sonhava viajar pelo mundo... como mochileira... mas decide ir para faculdade... para ter um futuro melhor... porém no último ano de faculdade... descobre que tá... que tá com câncer... e seu dilema será decidir se termina a faculdade ou... se vai conhecer o mundo com uma mochila nas costas... e o melhor amigo dela narrará a história.

A11: Se eu fosse ela... ia conhecer o mundo... já ia morrer mesmo.

Pesquisadora: Será? Mas essa é outra questão... a questão agora é vocês entenderem que narrador e autor não são a mesma pessoa. Tá?

(Pesquisadora retoma o texto)

[...]

Percebemos a confusão que se instala na cabeça dos jovens leitores que não reconhecem narrador como um ente da narrativa, confundindo com o autor. Na escrita, percebemos também que há dificuldade para entender que o narrador faz parte do universo ficcional, constituindo-se como um dos personagens da história, vários alunos optaram pelo relato pessoal ou recusaram-se a fazer o texto, alegando que, por não terem vivido a experiência de uma festa de aniversário, não poderiam ter lembranças. Esse primeiro contato com os alunos, no âmbito da leitura literária, revelou que havia a necessidade de um trabalho mais efetivo no estudo do texto literário.

3.2 USO DE “NOVAS” TECNOLOGIAS

Na elaboração do projeto de pesquisa, optamos pelo Sistema Operacional Linux e pelo uso das seguintes ferramentas: o *LibreOffice* para edição dos textos produzidos; e o *Audacity* para a edição das narrativas coletadas. No entanto, a realidade obrigou-nos ao uso do editor de texto e o editor de apresentação do pacote Office Word 2010 da Microsoft, instalados nos *notebooks* cedidos para essa etapa do trabalho.

Os *softwares* utilizados tanto para a criação do livro digital quanto do áudio livro são livres, portanto, gratuitos. A preferência pelo *software* livre deu-se por duas razões: evitar custos e simpatia pela filosofia que sustenta esse movimento. Como diz Braga (2013), o desenvolvimento de *softwares* livres mostrou que a colaboração entre os indivíduos com saberes e competências diversas pode ser profícua na

construção do conhecimento desde situações mais simples até as mais complexas como é o caso do desenvolvimento de um *software*.

Essa perspectiva da construção de conhecimentos através das “trocas coletivas” e das “práticas de estudo autônomo e reflexivo” (BRAGA, 2013, p. 62) é importante na formação do homem contemporâneo. Aprender no coletivo, através de comunidades, virtuais ou não, construir conhecimento em rede, permite que o aprendiz entenda que quanto mais compartilha o conhecimento mais aprende. Além disso, a concepção de colaboração no movimento dos *softwares* livres coaduna com a ideia do conhecimento compartilhado, um dos pilares na formação do leitor literário a partir das comunidades leitoras.

Quanto à produção do livro digital, optamos pelo uso do *Sigil*²², versão 0.9.3, editor gratuito de livros digitais no formato *ePub*²³. Essa escolha deu-se em função da facilidade que a interface apresenta no âmbito do uso das ferramentas que disponibiliza e do fato de possuir versão em português. Além disso, é suportado tanto na plataforma *Windows* quanto *Linux* e não exige que o usuário tenha conhecimento de linguagens como HTML ou XHTML para edição do texto. Aliás, o trabalho de criação e edição do *e-book* é feito no próprio *Sigil* de forma rápida e simples.

A maioria dos alunos afirmou não conhecer *e-books*, alguns disseram já terem ouvido algumas histórias em CDs quando eram pequenos, mas foram unânimes ao afirmar que nunca participaram da produção de livros digitais sejam escritos ou orais. Depois de explicarmos que ambos eram suportes textuais que circulavam no espaço virtual, “carregando” o texto escrito ou oralizado, passamos à etapa de conhecimento desses suportes textuais, descrita anteriormente. Isso foi muito importante, porque a turma ficou empolgada com a possibilidade do final do projeto culminar com a produção de livros que circulariam na rede.

Mesmo diante de tanta empolgação com o novo, não descartamos a “velha” tecnologia, visto que uma das considerações da banca de qualificação do projeto de pesquisa foi relativa a circulação do produto final *e-book*, considerando a

²² Disponível em: < <http://www.baixaki.com.br/site/dwnld65101.htm>> Acesso em: 10 de agosto de 2016.

²³ Extensão usada para publicações digitais como o *e-book*, baseada na linguagem XML (livre e aberta) cujo objetivo é a padronização e a democratização de acesso aos *e-books*.

possibilidade de que muitos da comunidade na qual a escola está inserida não tenham acesso aos produtos por conta da falta de aparelho digital que comportasse o formato do livro. Para nós, a consideração da banca era bastante pertinente e, durante a investigação, constatamos que somente 62% da turma têm acesso a esse tipo de tecnologia, por conta disso acatamos a ideia de impressão de um livreto com os contos publicados digitalmente e a gravação de um CD. Por isso, para organização e apresentação do produto final optamos por seguir a trilha:

Figura 7: Organização do produto



Fonte: Arquivo pessoal

Dessa forma, teríamos mais de um espaço de circulação, ampliando o número de pessoas que poderiam ter acesso aos textos produzidos, incluindo a família dos educandos. Decidimos, no coletivo, que todas as versões trariam os mesmos textos que seriam escolhidos pela turma para compor a coletânea. Então, inicialmente, as produções seriam individuais; depois, em duplas, um leria o texto do outro e escolheriam com qual produção iriam trabalhar, ficando um texto por dupla. A ideia era que discutissem seus contos, defendessem suas ideias, aceitassem a opinião do outro e trabalhassem em grupo. Apenas alguns alunos não conseguiram trabalhar dessa forma, preferindo a produção individual.

É importante ressaltar que o processo de autoria que o 9º ano A protagonizou, deu-se desde o estudo dos contos de expressão amazônica até a produção de seus próprios contos reunidos em uma coletânea. Essa última etapa da autoria dependia de conhecimentos acerca das ferramentas que dispúnhamos, descobrimos, então, que nenhum dos alunos conhecia o *Audacity*, tampouco o *Sigil*, por conta disso solicitamos à coordenação do Núcleo Tecnológico de Educação (NTE) uma oficina sobre os dois *softwares* citados.

No entanto, surpreendemo-nos ao descobrir que, nas férias de julho, a sala de informática fora desativada, inviabilizando a oficina no espaço escolar e, como não obtivemos autorização para levar os alunos ao espaço do NTE, lançamos mão

de outra estratégia. Em pequenos grupos, dávamos as orientações básicas para uso da ferramenta (gravação, cortes, inserção de sons etc.) à medida que trabalhavam em seus projetos em nossos *notebooks* no próprio celular ou em *notebooks* cedidos por outros professores da escola.

A produção do *e-book* dependia de *software* para a realização da tarefa, por isso instalamos o *Sigil* em nossa máquina, mas também disponibilizamos o endereço para a turma, pedindo àqueles com acesso à internet que, se tivessem computador e pudessem, instalassem-no para estudar suas ferramentas e ajudarem os colegas. Na escola, cada dupla digitava seu texto no editor disponível nos *notebooks* cedidos, e um grupo de três colegas da turma trabalhava na edição, usando o *Sigil*. Enquanto isso, orientávamos aqueles que tinham mais dificuldades em manusear os recursos digitais. O material digitado era salvo em *pen drive* e repassado ao grupo editor do *e-book*. Em virtude dos demais alunos ficarem empolgados para usar o *software* de criação de *e-book*, concordamos com momentos de revezamento no processo de edição.

Figura 8: Equipe editora do e-book



Fonte: Arquivo pessoal

Nesse contexto, a proposta de aprendizagem colaborativa esteve bem presente durante todo o processo de criação, desde a produção dos textos até sua finalização no espaço digital, corroborando com a ideia de que a internet não somente ampliou as formas de expressão exploradas nas interações sociais, mas

também permitiu que o internauta também fizesse parte do processo de produção, edição e publicação de textos verbais (BRAGA, 2013, p. 44-45). Isso só foi possível com a evolução das ferramentas de autoria possibilitada pelo advento da *Web 2.0* e, não menos importante, pelo desenvolvimento de *softwares* livres dando acesso àqueles que não disponibilizam de recursos para adquirirem os *softwares* proprietários²⁴.

3.3 AS DIFICULDADES DE APLICAÇÃO

Quando iniciamos a pesquisa-ação, prevíamos algumas dificuldades que poderiam surgir. Atuando há 25 anos na rede pública de ensino no município de Santarém (PA), reconhecemos que há obstáculos por vezes difíceis de serem transpostos e, por conta disso, é preciso planejar pensando nesses entraves. Em virtude desse planejamento, foi possível contornar as dificuldades que surgiram ao longo do projeto.

Quadro 1: Dificuldades enfrentadas no decorrer da intervenção

Dificuldades eventuais	
OBSTÁCULOS	SOLUÇÕES
Número insuficiente de computadores na sala de informática	Trabalhar no contraturno com pequenos grupos ou utilizar aulas “vagas”.
Tempo insuficiente para desenvolver o projeto	Reorganizar a proposta elegendo as atividades que mais se ajustam às necessidades dos alunos
Problemas com equipamentos para coleta de dados (mau funcionamento ou indisponibilidade)	Lançar mão de outros instrumentos de coletas como auxiliar do principal
Desinteresse dos alunos	Encontrar formas de envolvê-los; Acompanhar as aulas regularmente para observar suas preferências.

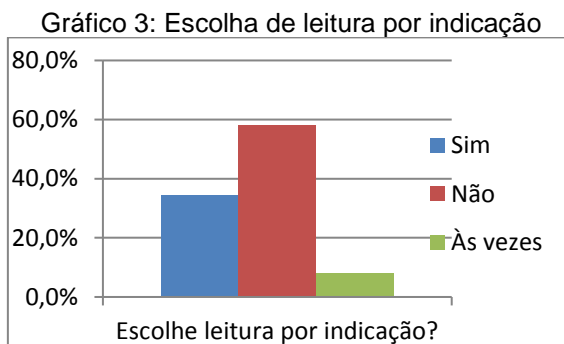
Fonte: Arquivo pessoal

Em campo, passamos uma semana (seis aulas) acompanhando a turma durante as aulas de Língua Portuguesa (LP) para observarmos como interagem entre eles e com a disciplina. Nesse período, houve a construção das regras de convivência e a adaptação da turma com a nova professora, visto que a maioria

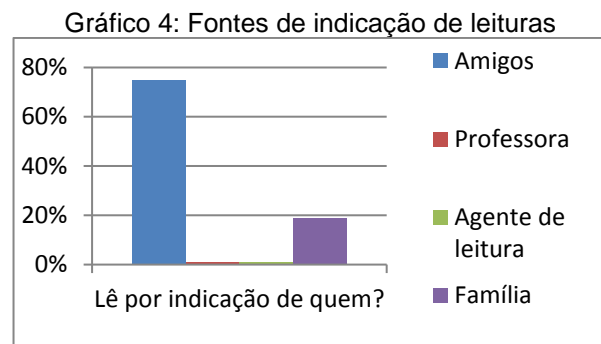
²⁴ *Software* proprietário são programas de computadores que, por serem licenciados, conferem direitos autorais exclusivos para o produtor e, por isso, só podem ser comercializados com a autorização de seu produtor geralmente mediante pagamento. Diferente dos *softwares* livres que podem ser distribuídos gratuitamente.

vinha de uma sequência de três anos consecutivos com a mesma professora de LP. Além disso, a educadora atual revelou-nos que era seu primeiro ano com o ensino fundamental regular, sua prática concentrava-se no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em nível de ensino fundamental.

Durante esse período de observação, conversamos com alguns alunos no intuito de conhecer a turma, queríamos construir um perfil prévio do 9º A. Nessas conversas, descobrimos que havia uma preferência pelos *Best Sellers*, leitura, nas palavras deles, “para distrair”, sem precisar “ficar pensando” sobre o texto, ou seja, era “só ler e pronto”. Além disso, havia um pré-julgamento sobre os textos que os professores levam ou indicam para leitura, tidos pelos alunos como histórias difíceis de entender e, por essa razão, “dá preguiça de ler”, “tem que ficar tentando entender as coisas que não se entende”, provavelmente por isso não dão muita atenção às leituras indicadas pelo profissional do magistério. Essa coleta inicial de informações confirmou-se com os dados coletados com o questionário aplicado:



Fonte: Arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal

O tempo, infelizmente, foi nosso maior inimigo ao longo da ação interventiva. Em primeiro lugar, tivemos uma delimitação do tempo de atuação com os alunos: duas aulas de 45 minutos seguidas, totalizando 90 minutos por semana (sempre às quartas-feiras). Em virtude disso, abriu-se uma lacuna de seis dias entre uma atividade e outra e, embora estivéssemos acompanhando a disciplina nos outros dias (2ª e 3ª feiras), inevitavelmente, instalara-se a ideia de que tinham duas disciplinas dentro de uma.

Além disso, essa lacuna de tempo quebrava o ritmo necessário ao bom andamento das atividades e, por vezes, desmotivava os alunos. Houve semanas seguidas de desencontros por várias razões: feriado, paralisações, reuniões, nossas viagens para Sinop e outras situações que, às vezes, coincidiam com nossa quarta-feira do projeto, como os alunos diziam.

Prevíamos que o número de computadores da sala de informática talvez não atendesse às necessidades da proposta e até pensamos em soluções para essa questão, mas não esperávamos que a sala de informática fosse desativada durante as férias de julho. Quando da elaboração do projeto de intervenção, visitamos a escola e constatamos que havia 13 computadores de mesa funcionando com o Sistema Operacional Linux instalado (imagem 9), uma quantidade não adequada, mas suficiente para trabalharmos com trios de produção. No entanto, ao retornarmos para as aulas do segundo semestre, descobrimos os computadores empilhados em um canto da sala (imagem 10) para ceder espaço ao ensaio dos flautistas da fanfarra da escola. Segundo o vice-diretor, havia somente cinco computadores funcionando que nunca eram usados.

Figura 9: Sala de informática em 2015



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 10: Sala de informática em 2016



Fonte: Arquivo pessoal

A alternativa encontrada foi a mobilização de alguns amigos que se revezavam no empréstimo de *notebooks* para que pudessemos dar continuidade aos trabalhos, garantindo que a turma participasse da autoria dos livros. Aproveitávamos as aulas vagas para reunirmos os grupos, usávamos os espaços que encontrávamos disponíveis (imagem 11 e 12): biblioteca, sala de TV, sala de aula, área coberta. Para as gravações, a opção foi o laboratório multidisciplinar por ser um espaço fechado com pouca circulação de pessoas, portanto sem muitos ruídos.

Figura 11: Digitando textos/ e-book



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 12: Digitando os textos/ e-book



Fonte: Arquivo pessoal

Uma questão sobre a qual não pensamos antes, mas que também se configurou como uma dificuldade, principalmente no processo de coleta de dados, foi o excesso de ruídos externos à sala de aula. A escola fica situada numa rodovia estadual que liga a zona urbana à zona rural (planalto), em virtude disso o movimento de carros pesados (caminhões madeireiros) é intenso e constante. Além disso, a sala fica no primeiro andar do segundo prédio, sobre a área usada como refeitório, onde os alunos reúnem-se durante os intervalos entre as aulas. Conseqüentemente, o registro em áudio para posterior transcrição tornaram-se praticamente inaudíveis e, depois da primeira experiência, agregamos às gravações as notas de campo colhidas no diário de bordo.

3.4 ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Esta seção visa descrever e analisar as atividades e produções propostas na intervenção que objetivava enfatizar a leitura e a escrita literárias na escola como um caminho para a formação do sujeito leitor, procurando relacionar os saberes

construídos ao longo do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e as situações vivenciadas no contexto das aulas de língua portuguesa durante a pesquisa. Esse diálogo permitiu que, no processo de ensino e de aprendizagem, na perspectiva do movimento ação-reflexão-ação, os sujeitos envolvidos (pesquisadora e alunos) construíssem conhecimentos significativos.

A integração entre teoria e prática está ancorada nas experiências vivenciadas ao longo do processo e nos pressupostos teóricos de: Cândido (1998), com caráter humanizador da literatura; Rouxel (2013) com o olhar voltado para o leitor empírico, a realização singular do texto e a postura engajada no texto durante o processo de instauração do sujeito leitor no qual o papel do professor é fundamental; Colomer (2007) com sua visão sobre a função da escola na elaboração de um itinerário de leitura que efetive o encontro entre o aluno e o texto literário através da leitura compartilhada mediada por um leitor experiente; Solé (1998) com a defesa de intervenções didáticas que fomentem o desenvolvimento de estratégias de compreensão leitora; Cosson (2014) com seus estudos sobre a prática pedagógica do letramento literário; Pereira (2016) com a proposta de leitura linear; Iser (1979) e suas reflexões a respeito do texto como espaço do jogo entre autor e leitor.

No processo metodológico da intervenção, assumimos a concepção interacionista de linguagem, a partir da qual o texto deve ser o eixo em torno do qual as aulas de língua devem girar, por isso entendemos que a leitura constitui-se prática social que remete a outros textos e a outras leituras, em constante diálogo exigindo o inter-relacionamento de diversos conhecimentos do sujeito leitor na construção dos sentidos permitidos pelo texto. Nesse viés interacionista, adotamos um modelo de leitura que permitisse ao aluno aprender a ativar os conhecimentos prévios de modo a dominar as estratégias necessárias para perscrutar o texto a fim de desvelá-lo no processo de interpretação que constrói a partir dessa interação que envolve autor, texto e leitor.

Dessa forma, entendemos que, para que o letramento literário se efetive, é necessário que o texto, em sua integralidade, seja presença constante nas aulas de língua portuguesa não como pretexto para o estudo de tópicos gramaticais, mas como o verdadeiro objeto de estudo, visto que sua leitura é, geralmente mais

exigente, posto que mais complexa. Como refere Cândido (1995), o texto literário é um objeto construído, sendo assim, seu conteúdo é planejado de tal maneira e a partir de tal modelo de coerência linguística que atua na nossa mente como força organizadora de nós mesmos e do mundo, portanto, a maneira de dizer do texto literário exige um leitor atento e envolvido na ação leitora.

Colomer (2007), sobre o potencial da literatura enquanto espaço no qual a língua alcança seu mais alto grau de elaboração, promovendo um rico lugar de aprendizagem, afirma que

A literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina “a se perceber” que a mais do que se diz explicitamente. Qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas no texto literário a elipse e a confusão foram organizados deliberadamente. Como quem aprende a andar pela selva notando as pistas e sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece a mercê do discurso alheio [...]. Também lemos criticamente para apreciar os matizes e contradições, para que se eliminem as relações mais complexas entre os fenômenos e acontecimentos, para ver o mundo de forma mais inteligível (COLOMER, 2007, p. 70, grifos da autora).

A autora reforça que a formação do leitor competente ocorre a partir do exercício de leitura baseado nos elementos internos do enunciado em direção à leitura mais interpretativa, desde que raciocine para desvelar os implícitos, outros significados ou símbolos que se encontram imersos na construção textual que se concretiza pela linguagem. Dessa forma, ela sugere que se desenvolvam atividades que mobilizem no leitor a capacidade de raciocinar.

Rouxel (2013b), ao tratar da forma de se instituir o aluno sujeito leitor, propõe que, a partir das intervenções expostas durante as interações em classe, o jovem leitor seja estimulado a descrever o percurso que provocou a interpretação à qual chegou, de modo que a reflexão recaia sobre o ato léxico, e não sobre o texto propriamente dito, construindo, assim, a competência leitora. Significa dizer que procedimentos metodológicos dessa natureza conduzem ao ensino da literatura mais voltado para a “formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – [...], de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo” (ROUXEL, 2013b, p. 20).

Respeitando-se essas considerações, era significativo investigar como os jovens reagiriam à leitura literária se instigados a fazer predições, se desafiados a raciocinar sobre a construção textual e sobre a linguagem, se estimulados a expor argumentos sobre o percurso leitor que fazem até a construção de sentidos, encorajados a trocar ideias e discutir suas interpretações, se envolvidos em exercícios de leitura que permitissem o diálogo com o texto literário de forma concreta e desafiadora.

Considerando o pressuposto, por vezes cristalizados no meio acadêmico, de que as práticas de leitura legitimadas pela escola muitas vezes não atraem e provocam aversão à literatura, conduzindo a afirmações do tipo: os jovens não gostam de ler ou os alunos da escola pública não sabem ler, a hipótese cogitada a princípio era de que, oferecida as condições necessárias, tornar-se-iam críticos e reflexivos, capazes de se posicionarem diante da obra literária, especialmente se as leituras dialogassem com o contexto sociocultural vivenciado e discutissem temáticas consideradas importantes por eles.

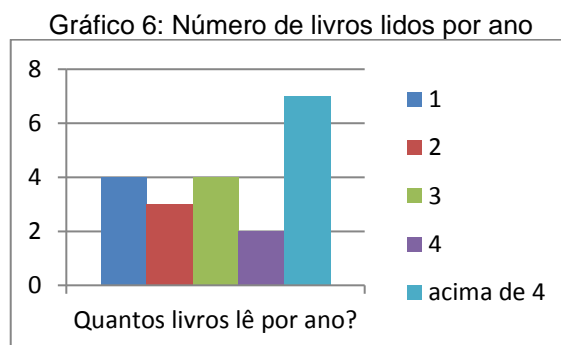
Com a finalidade de concretizar a investigação, durante 19 encontros realizados (totalizando 38 aulas) para o desenvolvimento da proposta de intervenção em turma com 42 alunos do 9º ano de Ensino Fundamental II, propusemos diferentes situações de leitura (silenciosa, oral, individual, compartilhada, protocolada) efetivadas a partir de atividades pontuais; e diversas situações de escrita (literárias e não literárias) que permitissem ao aluno dialogar com o texto a partir da leitura e da escrita, questão fundamental da pesquisa de intervenção desenvolvida.

Sendo assim, apresentar tarefas que possibilitassem ao aluno ativar conhecimentos prévios, refletir sobre o texto escrito, desenvolver estratégias de leitura, como também em oferecer atividades práticas que atraíssem o aluno para a leitura literária de textos tidos como “regionais”, não tão populares entre os jovens contemporâneos, foi a preocupação permanente dessa pesquisadora.

Portanto, tínhamos em mente a provocação de Colomer (2007) sobre quais aspectos esperávamos que os alunos fossem mais competentes. De acordo com os pressupostos que conduzem esse trabalho, acreditamos que devem ser garantidas situações que estimulem à leitura em condições especiais nas quais se sintam

envolvidos e provocados a pensar, a descobrir, a olhar para o texto, para si, para o outro e para o mundo de maneira diferente a partir de suas leituras. É importante, portanto, que se apropriem de estratégias leitoras que lhes habilitem a explorar adequadamente o texto literário. Esperamos, enfim, que a força humanizadora da literatura atue na formação desse homem em construção.

Na prática, observamos que há certa dificuldade no relacionamento do aluno com os textos literários tidos por eles como “difíceis”, “chatos”, “complicados demais” para se entender qualquer coisa. No entanto, conforme dados coletados, uma boa parte da turma afirmou que lê, pelo menos, um livro por ano (gráfico 6) e, quando questionados sobre uma obra que já leu, citaram alguns romances populares voltados para o público juvenil (*Hobbit*, *Insurgente*, *A culpa é das estrelas*, *Diário de um banana* e outros). Logo, acreditamos que a rejeição da “literatura da escola” dá-se provavelmente, em virtude da complexidade que a linguagem literária carrega, exigindo, quando se trata de leitores com pouca experiência, a mediação de um leitor mais experiente, no caso, um professor.



Fonte: Arquivo pessoal

Essa situação aponta a necessidade de se (re)pensar a maneira como a leitura do texto literário está sendo mediada nas aulas de Língua Portuguesa, bem como os objetivos e a avaliação desse ensino. Como salientamos a partir dos autores aqui referenciados, há que se fazer um trabalho voltado para o estudo do texto em sua integralidade, objetivando a formação do sujeito leitor competente a partir de situações que favoreçam a incorporação das estratégias de compreensão nas práticas leitoras do aluno. Portanto, a análise, aqui apresentada, configura-se como a reflexão acerca da experiência interventiva realizada com o propósito de instituir o leitor literário autônomo e engajado. Essa reflexão tem o intuito de

contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica à luz dos estudos teóricos sobre o ensino da literatura.

É importante destacar que nenhuma atividade foi imposta ou cobrada como exigência, os alunos participaram de maneira espontânea e com a devida autorização dos seus responsáveis através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, deles, por meio do Termo de Assentimento.

3.4.1 A leitura literária

Convictos de que o papel mediador do professor é de fundamental importância no processo de letramento e na instituição do sujeito leitor, optamos por conduzir, em sala de aula, partes das leituras dos três contos citados. Acreditávamos ser necessário observar como as efetivavam. Sobre isso, Solé (1998) reforça a importância da mediação, afirmando que deve ser uma prática guiada, através da qual o professor oferece ao aprendiz os “andaimes” necessários ao domínio progressivo das estratégias de compreensão, partindo sempre dos conhecimentos que o jovem já possui e que “devem ser aproveitados, para que possam melhorá-los e torná-los mais úteis” (Solé, 1998, p. 58).

A necessidade de manter a coerência entre as concepções teóricas e a prática conduziu-nos a uma postura pedagógica dialógica que assegurou ao aluno espaço para que se posicionasse sem receio de ser julgado e repreendido por possíveis “erros de leitura”, mas, como orienta Rouxel (2013), acolhidos, esses “erros” abriram espaço para a investigação. Um aluno foi enfático durante a avaliação da primeira etapa da intervenção ao afirmar que

no começo fiquei meio que com medo de falar e a senhora dizer que tava tudo errado, mas depois vi que era legal, porque a senhora tipo queria que a gente falasse, dissesse o que tava pensando do texto, o que tinha entendido e tudo queria saber o porquê, aí a gente tinha que pensar sobre o que achava que sabia. Eu tinha certeza que a mulher do comandante traiu ele, depois duvidei porque procurei as pista e não achei. É bacana parece um jogo que a gente tem que descobrir as coisas através das pistas (J.F., 13 anos. Nota de Campo nº 8).

Ao fazer referência a essa liberdade que tiveram para emitir suas impressões à comunidade interpretativa, o jovem confirma a importância que a “atenção dada ao

aluno, enquanto sujeito, a sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita” (ROUXEL, 2013, p. 31) assume no sentido de favorecer o investimento do sujeito na leitura. Esse clima de cooperação e compartilhamento no processo de leitura foi se fortalecendo durante o percurso traçado, o princípio da cooperação no interior da comunidade leitora beneficiou o ir e vir (do texto para a comunidade, da comunidade para o texto) num constante processo de reflexão com o intuito de investigar, comparar, contestar, argumentar em favor da sua interpretação.

Para Colomer (2007), esses momentos em que se compartilha o texto literário e as impressões pessoais com o grupo ganham importância na formação do leitor, porque possibilitará ao aluno

[...] beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros [...] 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 (COLOMER, 2007, p. 143).

Na mesma perspectiva, Cosson (2014) diz que a escola precisa abrir espaço para que o aluno compartilhe com o grupo a interpretação e amplie os sentidos construídos individualmente, é nesses momentos de compartilhamento que “os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (COSSON, 2014, p. 66). Aliás, essa é uma das bases de sua proposta de letramento: formar comunidades leitoras.

A sequência básica desenhada para o estudo do primeiro conto “O adeus do comandante”, de Milton Hatoum, teve como motivação um debate gerado por questionamentos sobre amor, traição e a proteção da honra. Durante a leitura, propusemos para o intervalo, o diálogo com o conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Teles, cuja leitura foi realizada em sala a partir do método linear de leitura proposto por Pereira (2016) que orienta se evitar dramatizações ou teatralização da leitura que

deve focalizar a cadência e obedecer à estrutura do texto literário selecionado em cada ação. Ao focalizar seu ritmo e especificidades o professor/regente utiliza um tom constante na voz durante a leitura, o que obriga o ouvinte se fixar na voz do leitor e, só após a primeira leitura, o aluno pode ou não ter acesso ao texto trabalhado (PEREIRA, 2016, p. 66).

Como prevíamos, o desfecho do conto de Lygia colocou em cheque as “certezas” que construíram ao longo da leitura. A indignação dos jovens leitores era latente, sentiram-se enganados pelo narrador, queriam saber se “ele (o narrador) pode terminar a história de um jeito que não tem nada a ver”. Questionei: Será que não tem nada a ver? Será que o narrador não forneceu nenhuma pista do que poderia acontecer? Ou será que somos nós leitores que não entramos no jogo para o qual fomos convidados?

Tínhamos em mente as orientações de Iser (1979) sobre o aspecto interacionista e performativo do texto que se constitui sistema aberto, visto que é nesse espaço onde o autor joga com o leitor, posto que o texto seja resultado da intencionalidade do autor que se refere ao mundo real e nele intervém, envolvendo o leitor na dupla operação de imaginar e interpretar. Segundo o teórico, ao conceber o mundo ficcional como se fosse real, o autor cria espaços vazios que põem o jogo em movimento, resultando na construção de significados.

Solicitamos, então, que voltassem ao texto em busca de pistas (espaços vazios) que contribuíssem para o desfecho do conto. Pedimos que, durante a leitura, destacassem os detalhes que, por causarem estranhamento, chamam a atenção do leitor. Depois de encerrada essa segunda leitura, sugerimos que compartilhassem as descobertas, argumentando sobre a relação dessas com o desfecho. Apontaram o fato de o ex-namorado escolher um cemitério distante e abandonado para um encontro supostamente romântico, já que o rapaz convidou a moça para ver o pôr do sol, os momentos em que suas ações demonstram que ele parece segurar a raiva e que está com dor de cotovelo porque foi trocado por alguém com mais dinheiro, a tranca nova do mausoléu indicando premeditação. A partir dessas discussões, trabalhamos a relação do surpreendente desfecho com o título do conto. Então, voltamos para a temática do crime passionai e da preocupação masculina em torno da honra a ser resguardada. Para finalizar esse intervalo, os alunos deveriam relacionar os dois contos, explicitando em que aspecto se aproximavam.

Na aula seguinte, a maioria da turma havia concluído a releitura do conto de Hatoum e comentava sobre o final inesperado e as pistas que descobriram. Percebemos que o momento de compartilhamento da leitura promovido na aula

anterior foi o gatilho do interesse pelo conto, a referência que fizeram ao caixão vazio, colocado no interior do barco em clima de mistério, de suspense, despertou o interesse dos jovens pelo texto de trabalho.

A atividade de interpretação proposta para a externalização da leitura (COSSON, 2014) foi o que denominamos “Mudando o foco”. Os alunos foram convidados a recontar a história de Dalberto e Anaíra a partir do ponto de vista de um dos seguintes personagens: Dalberto, o irmão, Anaíra, o filho. Essa proposta de interpretação articulava-se com uma das dificuldades observadas entre os jovens: discernir o autor do narrador. Além disso, tinham a oportunidade de dialogar com o conto de forma criativa, liberando a imaginação para jogar nos espaços vazios criados por Hatoum.

Para que a escolha não se restringisse a um único personagem, acordamos que seria melhor sorteá-los. Antes, desenvolvemos uma conversa dirigida sobre as narrativas, observando que ambas tratam de questões universais, mas ocorridas em contextos bem diferentes e, portanto, a abordagem da temática é condizente com a referência espacial, cultural, social. Questionamos, se em algum momento, julgaram Anaíra, Dalberto ou o irmão e se observaram que tudo que sabemos sobre os fatos nos chega através de uma terceira pessoa que diz conhecer a motivação do crime através de Dalberto, ou seja, tudo nos chega pelo olhar desse observador. Então, desafiei: Se déssemos a oportunidade para que um dos envolvidos contasse a sua versão, como seria?

Acreditamos que nossa participação no processo de leitura/escrita foi importante por estarmos na condição de leitor mais experiente, então, em virtude disso, escolhemos recontar a narrativa “O adeus do comandante” do ponto de vista da empregada do casal, mostrando como construímos o texto, articulando as informações que tínhamos e interpretação que havíamos construído. Quando apresentamos nossa versão, os alunos sugeriram algumas alterações a partir da leitura deles, isso os animou a criar suas próprias versões para a história.

A seguir, apresentamos a segunda versão (em anexo) do texto de dois alunos, a terceira versão foi realizada direto no editor de textos e encontra-se na coletânea final.

Figura 13: Trecho da atividade de interpretação

O engano
 Um sentimento estranho pairava sobre mim,
 era como se o meu espírito vagasse sobre aque-
 le lugar, olhei para o meu corpo clutado dentro
 de um caixão, eu era um espírito.
 Passei a vista pela sala cheia de gente, olhando pa-
 ra mim clutado ali no meio, de repente ouvi; flavi-
 am dois homens comentando sobre como um irmão
 poderia ter matado o outro. As lembranças do fato
 ocorrido surgiram divagar e foram tomando
 forma, meu irmão Slalberto.
 Um mês antes do aniversário de Slalberto, a mulher
 dele estava organizando uma festa surpresa
 para ele e eu queria ajudar. Quando cheguei
 em Nhamunda fui a casa de Slalberto falar com
 Anaíra para saber em que poderia ajudar,
 demorei um pouco dentro da casa porque
 Anaíra estava ocupada arrumando algumas coisas.

Fonte: Acervo pessoal

Ora, se o texto é o campo do jogo cujo resultado é a interpretação, podemos dizer que Hatoum joga com seus leitores de forma magistral, permitindo certa ambiguidade à narrativa, conduzindo o neófito leitor à dúvida entre a culpa e a inocência dos personagens supostamente adúlteros. As respostas dão conta de que o narrador não oferece elementos suficientes para a certeza da traição, de modo que as interpretações oscilaram entre o engano e a confirmação do romance extraconjugal.

Os textos produzidos revelam que os jovens entraram no jogo, os sentidos que construíram na interação efetivada. No texto de A3 (figura 13), o autor tomou o ponto de vista do irmão assassinado para esclarecer que tudo não passou de um grande mal-entendido. A forma como conduziu a narrativa chamou a atenção, visto que, segundo o autor, seu grande desafio era trazer o morto para contar sua versão dos fatos.

O texto de A4 (figura 14) parte da certeza de que houve algo que justificou a desconfiança do marido, contando do ponto de vista da esposa adúltera. Como deviam recontar a história, apresentando a versão de um dos personagens, mas deveriam iniciar a partir do final do conto de Hatoum, percebemos que houve sempre essa rememoração dos fatos, de lembranças que perseguem o personagem atormentado por fatos do passado.

Figura 14: Trecho da atividade de interpretação

Lembranças

Olho-me no espelho e me vejo há 40 anos atrás. Ah! Como eu era bonita, rosto e pele delicada, cabelos ondulados, olhos meigos, eu era atraente. Por minhas aventuras conheci um homem que acabou com minha família. Sou Dinaira, esposa de Walberto, o homem que matou seu próprio irmão para salvar sua honra.

Eu traía meu marido durante suas viagens deixava meus filhos com a empregada. Eles, na época muito pequenos, não entenderam, mas hoje já entendem, me abandonaram viraram moços e moças bonitos, ah! o céu

Fonte: Acervo pessoal

Encerramos essa primeira sequência básica com a escrita do diário do leitor, momento em que reforçaram a opinião acerca do texto e a interpretação construída. É interessante ressaltar que as predições que fizeram antes da leitura foram dialogando com a leitura que realizavam e, à medida que se confirmavam ou não, eram validadas ou descartadas pelo leitor. Outra observação que fizemos foi com relação à atenção que deram ao narrador e seu papel no decorrer da narrativa, a

aluna (figura 15) diz que “o narrador é peça fundamental na história e, nesse caso foi muito bem usado, soube colocar as palavras”.

Figura 15: Diário de leitura do 1º conto

O texto "O crime do Tapuío" chamou muito a minha atenção porque quando nós começamos a ler não imaginamos que seria uma história de traição, ele é um texto misterioso. O narrador é uma peça fundamental na história, e nesse caso ele foi muito bem usado, soube colocar bem as palavras, sem dando pistas sem precisarmos. Eu não era uma pessoa que gosta muito de ler mais este conto por eu me apaixonar pela leitura, com certeza com o meu irmão de 12 anos, na minha opinião este texto não é uma coisa que acontece todo tempo, com tanta frequência, mas a traição é algo que acontece diariamente somente o aproximado que não.

Fonte: Acervo pessoal

Para a abordagem do conto “O crime do Tapuío”, de José Veríssimo, optamos por uma sequência de atividades expandidas cuja motivação partiu da leitura da tela *Criança morta*, de Cândido Portinari, cuja imagem constava no LD (MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2012.) relacionada à fotografia da criança síria Aylan Kurdi²⁵, refugiada, morta na praia da Turquia. A insensibilidade inicial de alguns alunos diante da tela assustou-nos, acreditávamos que, no mínimo, sentiriam compaixão diante da situação representada. Então, percebemos o quanto a mediação é necessária quando se trata da leitura de uma obra de arte seja qual for sua linguagem. A fotografia não causou tanta indiferença talvez porque as informações sobre o evento que culminou na tragédia retratada eram recentes, amplamente divulgadas e exploradas, permitindo-lhes a comoção. Além disso, talvez a linguagem da fotografia seja mais clara para eles.

No processo de mediação da leitura da pintura de Portinari, procuramos chamar a atenção para as personagens ali representadas, o cenário, a forma como foram retratadas, o que poderia estar acontecendo, o contexto de produção da obra. Queríamos que percebessem o modo como o artista registrou não somente a cena, mas também os personagens, e que fizessem predições sobre os possíveis motivos

²⁵ Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/wp-content/uploads/2015/09/menino-sirio-afogado.png>>. Acessado em: 10 de junho de 2016.

do artista ter optado por aquele tipo de representação. Finalizamos indagando se a situação imaginada fazia parte de nossa realidade e como a tela dialogava com a fotografia. Na segunda parte da motivação, pedimos que respondessem por escrito à seguinte pergunta: O que te oprime?

As respostas para essa pergunta giraram principalmente em torno de problemas muito próprios da fase de vida na qual se encontravam: a sensação de desamor, as brigas constantes dos pais, a agressão familiar física e verbal, a falta de amigos, as “avacalhações” dos colegas, o medo. Na aula seguinte, partimos para a leitura do conto “O crime do Tapuio” do autor já citado.

Em virtude da complexidade linguística do texto, optamos pela leitura em três etapas iniciadas sempre em sala de aula e continuada em casa. Preparamos três intervalos trabalhados com textos de outras áreas diferentes da literatura. O primeiro intervalo focalizou trechos de documentário e de matéria jornalística televisiva reunidos em vídeo, tematizando o *bullying*, apresentando depoimentos de jovens que vivem essa violência e relato de famílias e amigos de jovens que sucumbiram diante dessa opressão. Depois da exibição e da conversa sobre o tema, pedimos que identificassem entre os personagens do conto aquela que mais se aproximava dos personagens do vídeo exibido, justificando sua opinião a partir do perfil da personagem Bertrana que haviam traçado. Como atividade escrita, solicitamos que se posicionassem sobre a questão, expondo como se via: vítima, agressor ou expectador.

O intervalo 2 foi a leitura de uma reportagem sobre a agressão e assassinato de uma adolescente de 11 anos, ocorrido em Belém do Pará. Segundo o texto, a jovem foi dada a um casal para que tivesse oportunidade de estudar, visto que sua família era desprovida de recursos financeiros e morava no interior do estado. Depois de agredida e estuprada, foi assassinada brutalmente pelo casal para o qual fora entregue pela família em troca de cesta básica. Esse trágico e real acontecimento aproxima-se da ficção ao evidenciar o triste destino de crianças que são entregues a famílias mais abastadas para que possam ter uma vida “melhor”, porém encontram a violência, a dor e o sofrimento (situação vivida na ficção por Benedita, personagem do conto). Realidade que se confunde com a ficção.

Perguntamos se era possível relacionar a história de Marielma (mundo real) com a história de algum dos personagens da narrativa literária lida (mundo ficcional).

Destacamos resposta de dois alunos:

Eu acho que o quê aconteceu na vida real com a Marielma, acontece com muitas crianças que têm necessidade e a Benedita da história também vive o mesmo drama, porque como a Marielma ela tinha necessidade de comer, de vestir, de calçar, sei lá... de outras coisas também. Quando eu li o texto, chorei de tristeza por causa da vida que ela levava, aí eu contei pra mamãe sobre a menina Benedita e a mamãe disse que passou pela mesma situação só que não encontrou ninguém pra salvar ela... teve que crescer pra sair da casa da mulher que maltratava ela. Fiquei mais triste ainda, por que eu não sabia disso (Aluna M., Nota de Campo nº 25, 15/06/2016).

A resposta revela o quanto a literatura pode tocar nossos alunos, (re)mexendo suas emoções e fazendo-os colocar-se no lugar do outro para refletir sobre as coisas do mundo, sobre a vida e sobre si próprio. O diálogo com a família sobre o texto que trabalhávamos trouxe certo grau de envolvimento que permitiu fazê-los voltar-se mais para o escrito, identificar-se com as dores dos personagens envolvidos. Afinal, não deixavam de ser próximas de suas próprias dores. O trecho seguinte mostra-nos exatamente isso:

Essa menina do jornal que a senhora trouxe sofreu muito e a Benedita também. Eu acho que ser maltratada, apanhar, ser humilhado com palavras ruins não é bom pra ninguém... mas elas passaram isso nas mãos de outras pessoas. E quando a gente vive isso nas mãos dos próprios pais? Aí dói mais ainda. Mas depois de um tempo a gente acaba acostumando. Eu já acostumei (Aluno E. Nota de campo nº 27, 15/06/2016).

Esse jovem é um dos alunos que está em defasagem idade/série e também um dos escritores presentes em nossa coletânea de contos. Depois desse evento, aproximamo-nos dele para compreender a razão de sua fala, em conversa com a pedagoga da escola descobrimos que vive em ambiente familiar comprometido, sem incentivo para o estudo e que o corpo pedagógico da escola acompanha seu caso. Entendemos que não é possível trabalhar com o aspecto humanizador da literatura sem que nós professores também sejamos tocados por ela e por nossos alunos que se revelam a partir dela.

O 3º e último intervalo foi a leitura e a análise de um ditado popular: “Quem vê cara, não vê coração”. Eles deveriam explicitar a interpretação que obtinham e

relacionar com o texto que estávamos trabalhando. Queríamos que percebessem e explicassem como os dois textos dialogavam. Transcrevemos a seguir a gravação da conversa dirigida registrada nesse momento da atividade:

PROTOCOLO DE LEITURA - 15/06/2016 (Parte1)

Pesquisadora: Chegamos no desfecho do conto... vocês gostaram?

A1: Eu achei um pouco difícil essa leitura, porque tem muitas palavras estranhas, antigas que complica um pouco... precisa de ajuda (risos) dos universitários (aponta para pesquisadora e professora titular).

Pesquisadora: É verdade, mas você viu que alguns significados vocês mesmos descobriram através do contexto da palavra. Né?

A2: É, agora eu sei que a gente pode fazer assim... mas eu gostei porque a gente falou do *bullying* e alguns colegas que se sentiam mal com isso puderam falar a respeito... teve gente que até pediu desculpas (apontando para o aluno E. sentado a frente) para o A. porque fazia muito *bullying* com ele.

Pesquisadora: Isso é muito bom... uma das funções da literatura é essa mesma... fazer a gente olhar para o outro e para nós mesmos... fazendo pensar sobre nossas ações...

Pesquisadora: Agora... quero que pensem sobre o ditado popular escrito no cartaz (Quem vê cara não vê coração)... Já ouviram alguma vez esse ditado? (alguns sacudiram a cabeça afirmativamente). O que vocês acham que quer dizer?

A3: Quer dizer que a gente vê as pessoas e acha que são uma coisa, mas são outra.

A4: Acho que diz que as pessoas olham os outros por fora somente.

[...]

Pesquisadora: Por que vocês acham isso? Expliquem a partir do texto no quadro...

A3: Olhe só... tem muita gente que vê a cara acha bonito, arrumadinho, parece ter educação, mas não vê o coração que às vezes é ruim, mau...

A4: O coração não dá de ver... aí é difícil

[...]

Pesquisadora: E o que esse ditado popular tem a ver com o conto O crime do Tapuio que lemos? Dá pra fazer uma relação ou não?

A10: Ah, fessôra. Aí é fácil né? Todo mundo achava o Tapuio um selvagem a velha dizia até que ele tinha os olhos do demônio, mas quem ajudou a Benedita?

A7: Verdade, verdade. Ele foi o único que teve pena dela, porque os outros num tavam nem aí... e... só queriam saber de judiar da menina.

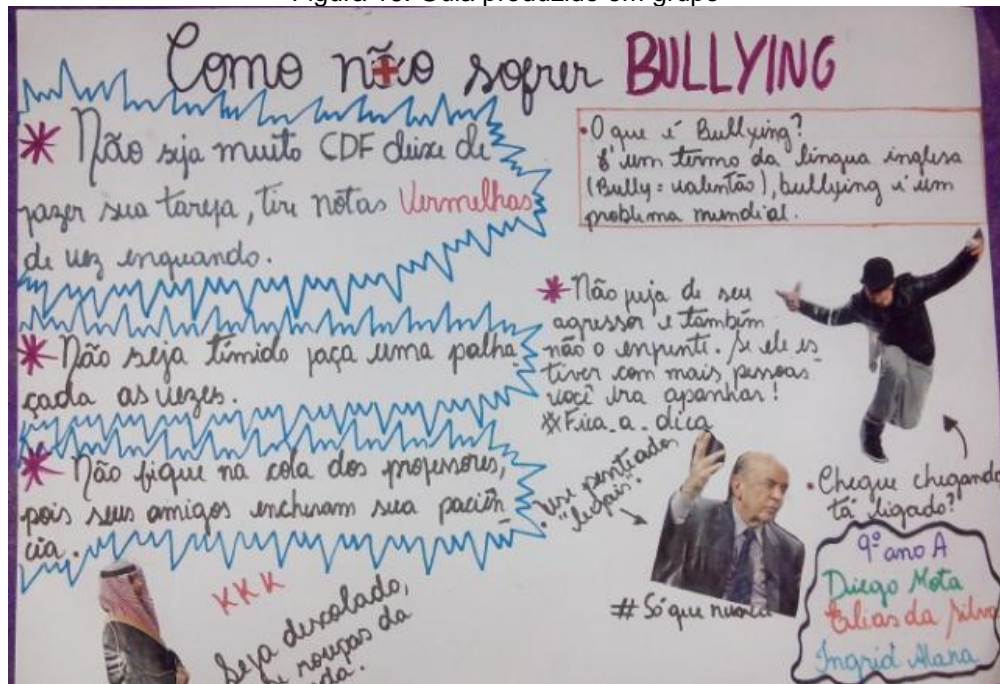
[...]

A14: Esse ditado popular dá certo com ele... com o índio que ajudou a Benedita.

[...]

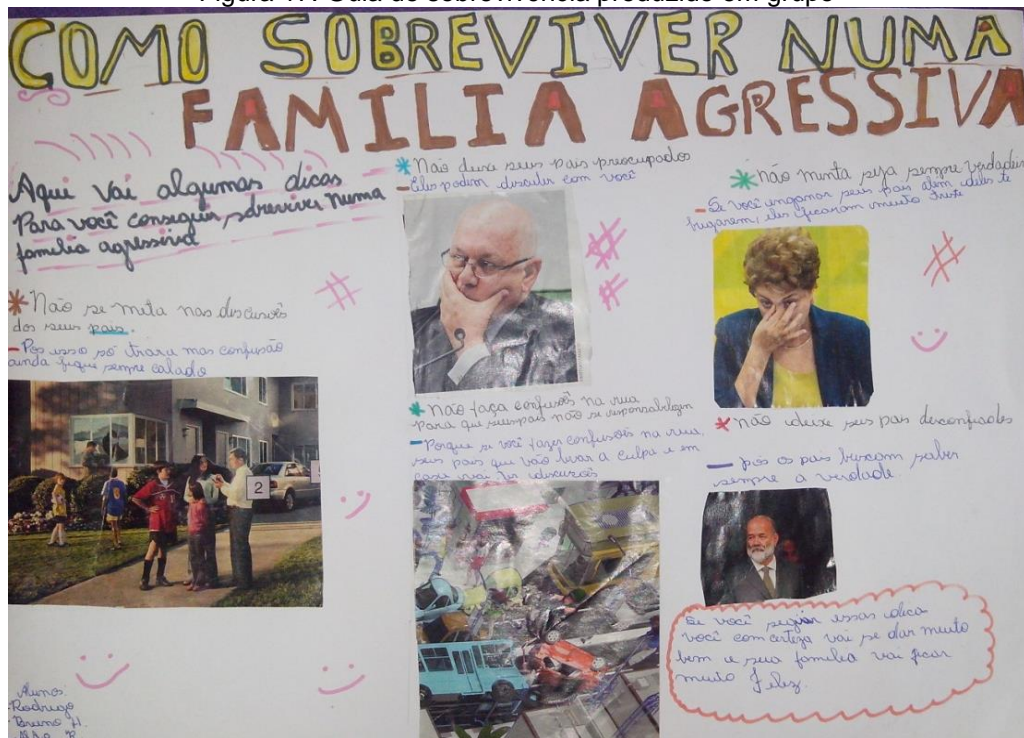
Os alunos conseguiram interpretar os dois textos, relacioná-los e justificar a compreensão a qual chegaram fazendo uso de argumentos que retomam o próprio texto. Partimos para a produção final que versou sobre a produção de um guia de sobrevivência para adolescentes na mesma faixa etária da turma. Partindo da pergunta inicial (O que te oprime?), relacionando-a com o conto trabalhado e com os problemas vivenciados pelos alunos, os guias revelaram como eles lidam com seus problemas e aconselham outros em situação semelhante. Vejamos:

Figura 16: Guia produzido em grupo



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 17: Guia de sobrevivência produzido em grupo



Fonte: Arquivo pessoal

fixávamos no quadro à medida que avançavam e, como já havíamos definido alguns pontos de parada no texto, pedíamos que parassem e lançávamos questionamentos do tipo:

- 1 O narrador prepara o leitor para os eventos que vão acontecer? Quais os elementos presentes no texto permitem afirmar isso?
- 2 O narrador continua preparando o leitor para os acontecimentos? Quais outros elementos ele apresenta?
- 3 O que você entendeu na frase "... terríveis noites do Amazonas, em que o céu parece ameaçar a terra com todo o furor da sua cólera divina"?
- 4 Ele diz que ouviu um ruído que cresceu e tornou-se um clamor horrível, insano. Quem aparecerá?
- 5 E agora? Apareceu o pássaro acauã. O que será que a presença dele indica?
- 6 O que acontece com capitão Ferreira está na linha do real ou do sobrenatural? Por quê?

A atividade de interpretação que propusemos definia-se como "Memórias da leitura" e objetivava que expusessem como se relacionaram com o conto, era como uma espécie de diário, mas sem a escrita cotidiana. Vejamos trechos de dois desses textos:

Texto 1:

O conto Acauã (de Inglês de Sousa) foi o texto que eu mais gostei, porque o narrador faz a gente entrar no clima com uma descrição muito tenebrosa, parece até um filme de terror. Sabe? Aí a gente fica imaginando o que pode acontecer e fica curiosa com o que vai acontecer. Eu gosto muito de filme de suspense e de terror, acho que foi por isso que essa história me chamou a atenção.

E quando no final eu descobri que uma das meninas era filha da cobra e a outra era um pássaro, eu achei o máximo. Eu contei a história pra mamãe e discuti com ela, porque eu não tinha certeza se a Aninha virou um acauã ou não, aí eu perguntei a opinião da mamãe.

Na aula de geografia os meninos deixaram o professor R. doido, porque queriam que ele desse a opinião dele, porque ele conta muitas histórias da terra dele, aí queriam que tipo ele dissesse o que ele achava que tinha acontecido de verdade, porque alguns achavam que ela tinha virado, mas nem todos (Aluna S.).

Texto 2:

O conto Acauã é muito interessante, a história é meio que de suspense e terror, mas tem muito de coisas sobrenaturais como a menina que era filha da cobra e vira uma medusa no final e a irmã de criação que virou um acauã mesmo sem ser filha de acauã. Como pode?

Mas eu acho que na verdade o que acontecia era que elas duas namoravam mesmo e como a senhora diz que a gente tem que defender a interpretação com coisas do texto aí vai algumas pistas que o narrador dá. Ele diz que a Vitória era bonita, mas tinha feição e jeito masculino, os homens tinham medo dela, as duas companheiras afetavam maior intimidade e carinho, a Vitória não deixava a Aninha namorar nem casar. Por isso acho que eram namoradas, mas achei que é tipo um preconceito dizer que a Vitória era cobra só porque namorava uma menina. Pode ser que eu esteja errada, mas foi isso que entendi (Aluna R.).

Como podemos ver, a compreensão que tiveram do conto busca a fundamentação na própria leitura, há um diálogo com o conhecimento que já possuem (texto 2), mas ao mesmo tempo que questiona a validade das informações captadas durante a leitura, reconhece que são eventos do mundo ficcional e tenta relacioná-los de alguma forma com a realidade (homossexualidade) embora discorde da forma como essa relação ocorre. Além disso, ocorreu um envolvimento com o texto de tal forma que os alunos não mantiveram a leitura circunscrita às aulas de Língua Portuguesa (texto1), levaram questionamentos para casa e para as outras aulas, enriquecendo seus conhecimentos a partir do debate com seus pares.

Estávamos, portanto, com o terreno preparado para a produção final de nossa intervenção que se referia à produção de um conto da Amazônia, tomando como ponto de partida as narrativas orais coletadas ao longo do projeto ou a própria imaginação. O tópico seguinte trata dessa escrita literária desenvolvida pela turma.

3.4.2 A escrita literária

Amparada por Cosson (2014), a atividade de escrita literária visava ampliar os conhecimentos adquiridos durante o contato com a literatura através da intervenção promovida na turma, pois, como diz Colomer (2007), “a leitura literária pode expandir o seu lugar na escola através de múltiplas atividades, que permitam sua integração e conferência com outros tipos de aprendizados” (COLOMER, p. 21).

Essa expansão para fora da sala de aula através das conexões que a literatura possibilita, dialogando com outros conhecimentos e com as vivências a partir de sua fruição foi uma constante não somente nas atividades de leitura, mas também nas de escrita. Como vamos observar nos textos que constituem a coletânea final, da qual recortamos três contos abaixo apresentados.

O primeiro conto foi produzido por uma dupla mista, mas a ideia inicial do enredo partiu do menino e a discussão em torno da construção da narrativa a partir do enredo proposto por ele foi bastante produtiva. Eles reescreveram esse texto quatro vezes, coisa rara em grupos dessa faixa etária que após a segunda reescrita não querem mais voltar à produção. Cremos que o diferencial maior na proposta foi a constituição do sujeito leitor-escritor que se torna protagonista diante de seus pares.

Texto 1: Transformação

Eles estavam lá, como sempre, sentados na varanda a minha espera, meus netinhos queridos. Eu me sentei e comecei a contar uma história que eu ouvi do meu pai, que ouviu do pai dele.

Há muito tempo atrás existia uma vila à beira do rio. Lá, era o lar de uma menina de 17 anos muito adorável, chamada Lara. Ela era sempre muito gentil, alegre e doce, morena de cabelos negros, tinha olhos esverdeados. Todos os homens sonhavam casar com essa linda moça. Seu pai era caçador muito valente e famoso naquelas redondezas.

Lara começou a ter hábitos estranhos, estranhos mesmo. Depois de ouvir uma conversa atrás da porta de seu pai, a menina começou a sair sem ninguém ver e desaparecia na floresta, às vezes por dias. Quando voltava, dizia que ia para floresta fazer alguma coisa que ninguém poderia saber. Às vezes, dava de ouvir ela gritando ou gargalhando de forma assustadora, espantando os pássaros. Mas tudo ficou ainda mais estranho quando ela completou 18 anos.

A jovem não sabia o que estava acontecendo. Ela não era mais tão adorável e gentil como antes, tinha raiva de todos. Certo dia ela tentou matar seu querido pai, pois ele proibiu a moça de sair. No meio da discussão, contou que ouviu a conversa do pai dizendo que ela tinha sido achada no meio da mata e que fora adotada por ele. Depois de falar saiu correndo aos berros. Todos tinham vontade de saber o que fazia, onde ia.

Durante uma dessas fugas, aconteceu uma coisa surpreendente Lara descobriu que tinha uma mãe, mas a sua mãe não era normal, não era como as mães das outras garotas da vila, sua mãe era diferente e tinha ido buscá-la. Ela não queria ir. Como seu pai estava preocupado arrumou um marido pra ela e ela aceitou.

No dia do casamento, na hora de dizer “Eu aceito”, ela olhou para o fundo da igreja e viu uma mulher em pé toda de preto, olhando fixamente para ela, parecia uma visagem. Não era ninguém mais do que sua mãe. A noiva desmaiou e quando acordou só conseguiu gritar:

– Acauã! Acauã!

E outra coisa respondeu de cima da igreja.

– Acauã! Acauã

Quando ouviu, saiu desesperada atrás da coisa que ninguém sabia o que era.

Mas vovó? O que aconteceu com a Lara?

Até hoje é um mistério. Ninguém soube o que houve com ela depois daquela noite! Alguns dizem que ela procurou e procurou por aquilo que tinha ouvido, mas nunca achou e se matou; outros vão mais longe ainda e dizem que ela achou e vagam juntos pela floresta.

Também falam que seu noivo, cansado de esperar por Lara, se casou e teve um filho, mas, tempo depois, descobriu que sua mulher estava o traindo e se matou por tristeza. Algum tempo depois, o pai morreu de saudade da filha.

É melhor não mexer com os seres da floresta...

Lucas Gabriel de Araújo Macião
Mariany Ferreira Martins

Verificamos que o enredo desenvolvido pela dupla de autores é claramente influenciado pela leitura do conto “Acauã”, mas o início tem a marca do conto “O adeus do comandante”. A princípio, pensávamos que haviam tentado retomar a narrativa de Inglês de Sousa, contando a história da Aninha, mas esclareceram que não, embora tenham se inspirado no conto do referido autor, com uma pitada de mistério no final, para contar a história de Lara (na primeira versão Mulã) a menina que desapareceu na floresta depois de uma experiência sobrenatural.

O processo de reescrita desse conto iniciou em sala de aula, mas, em virtude do tempo que tínhamos, havia a necessidade de aproveitarmos todas as oportunidades de mediação que surgissem, por isso fizemos grande parte da orientação da reescrita usando o *Google Drive*.

Figura 19: Interação de reescrita pelo *Google Drive*

The screenshot shows a Google Docs interface with the document title "Transformação_ok.docx". The text in the document is as follows:

Até hoje é um mistério. Ninguém soube o que houve com ela depois daquela noite! Alguns dizem que ela procurou e procurou por aquilo que tinha ouvido, mas nunca achou e se matou; outros vão mais longe ainda e dizem que ela achou e vagam juntos pela floresta.

Também falam que seu noivo, cansado de esperar por Lara, se casou e teve 1 filho, mas, tempo depois, descobriu que sua mulher estava o traindo e se matou por tristeza. Algum tempo depois, o pai morreu de saudade da filha.

Mas a verdadeira história e que Lara não queria se casar com o pretendido de seu pai e teve que fazer tudo isso, seu grande amor era Mateus um menino alto moreno, dois cabelos pretos, e olhos preto, ele ajudou ela a fugir pois sabia que seu pai nunca deixaria ela sair de casa ou ao menos ser casar com o padreiro, então Lara fonjo o sequestro e o desmaio, mentiu e saiu correndo da igreja, assim todos pensaria que ela tinha morrido, mas não eles andaram por algum tempo pela floresta e depois foram para outra vila se casaram e tiveram filhos e vivem muito felizes, até hoje!

-vovó como você sabe de tudo isso? Peraí não acredito você !

-isso mesmo meu netinho

The comment box on the right shows a conversation:

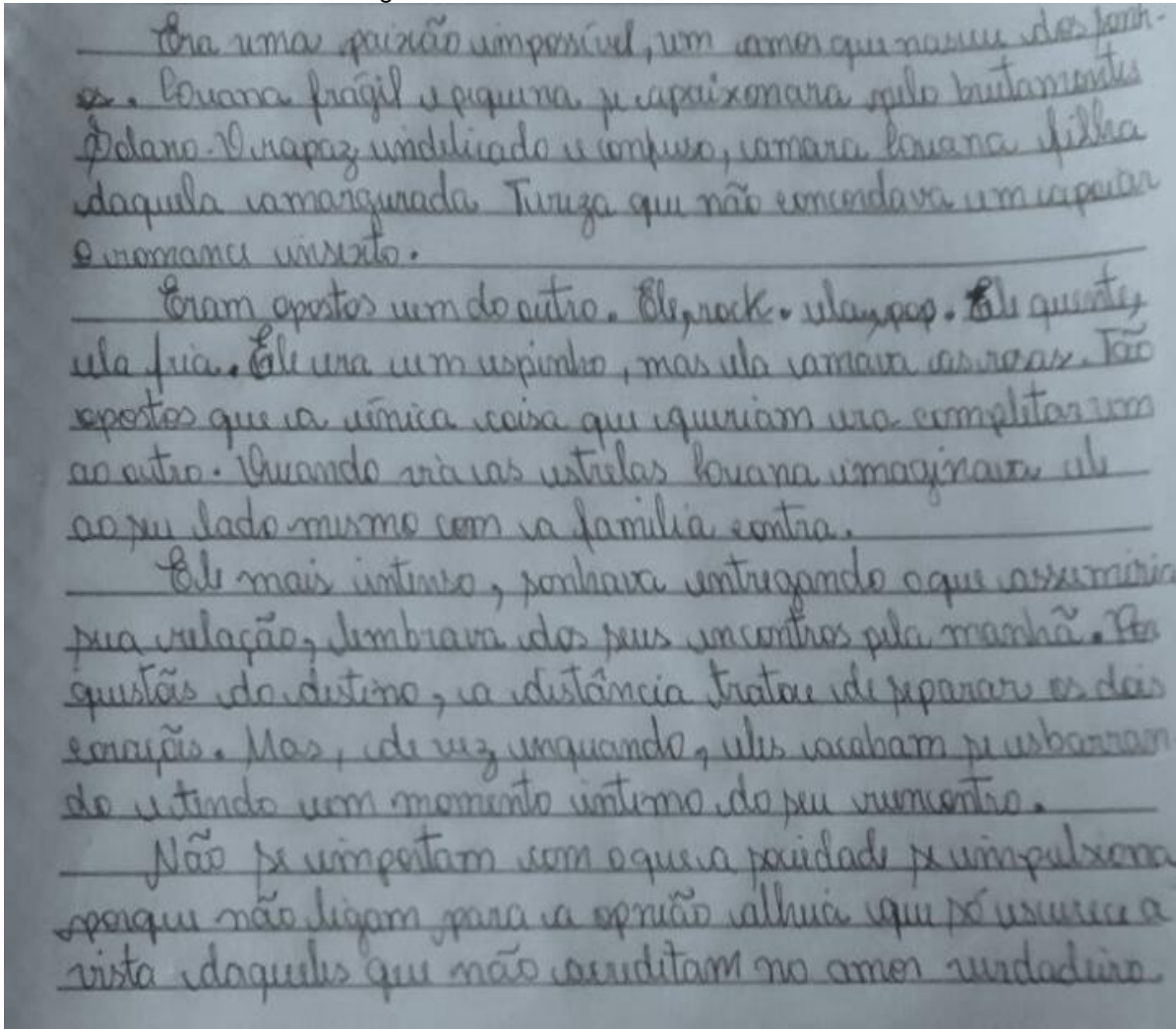
- Gabriel Araújo 2.0 (22:59 Ontem): Resolver
- O que vc achou?
- Lenita Alves (23:14 Ontem): Marcada como resolvida
- Lenita Alves (22:24 Hoje): Reaberta
- Lenita Alves: A escrita está boa, mas minha preocupação é que a explicação resolva o mistério que você trabalhou para estabelecer.
- Buttons: Comentar, Cancelar
- Gabriel Araújo 2.0 (22:10 Ontem): Resolver

Fonte: Arquivo pessoal

Entre outras coisas relativas à produção, discutimos a reescrita de alguns trechos e possibilidade de manter ou não o clima de mistério e suspense que era sua tônica inicial. Durante a reescrita textual, notávamos a excitação deles em torno da possibilidade de ter um texto seu publicado, queriam melhorar a escrita porque outras pessoas, que não a professora, leriam, por isso eles sentiam o peso da responsabilidade de escrever para um público que, embora delineassem no texto, não saberiam quem era exatamente.

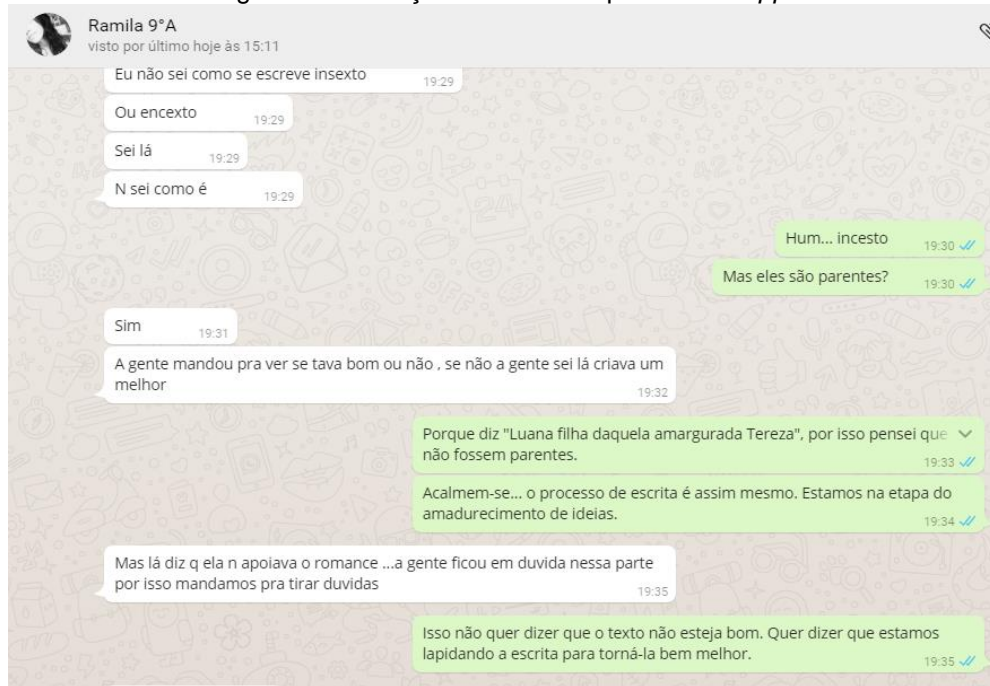
No próximo texto, as autoras procuraram dar um toque mais poético para a narrativa inspirada em uma lenda que ouviram de forma incompleta havia algum tempo. Esta é a segunda versão, enviada pelo *WhatsApp* onde ocorreu a interação de reescrita.

Figura 20: Reescrita do conto - 2ª versão



Fonte: Arquivo pessoal

As conversas tabuladas no processo de reescrita (figura 18) abordavam tanto aspectos relativos ao desenvolvimento do enredo, constituição dos personagens, construção do conflito, quanto aspectos da própria escrita do gênero. No início, a turma mostrou-se meio arredia, desconfiada com a natureza das intervenções que fazíamos, supunham que se tratava de apontar erros e dizer que “não estava bom”, nas palavras deles, mas depois ganhamos a confiança deles que nos procuravam para mostrar como estava a produção.

Figura 21: Interação de reescrita pelo *WhatsApp*

Fonte: Arquivo pessoal

A versão final evidenciou a influência da lenda do amor entre o Sol e a Lua, também cantada em toada do boi Garantido muito tocada nas rádios da cidade de Santarém, porém entre a primeira e a última versão desse texto pedimos que fizessem uma pesquisa (também fizemos isso com outras duplas que inseriram deuses indígenas em seus textos) sobre a mitologia dos povos indígenas da Amazônia, a propósito de entenderem que o autor também é um pesquisador, pois, para a construção verossímil do ambiente e dos personagens, carece de conhecer os elementos reais nos quais deseja ancorar o ficcional.

Texto 2: Um amor impossível

Era uma paixão impossível, um amor que nasceu dos sonhos. Luana, frágil e pequena, se apaixonara pelo brutamontes Solano. O rapaz, indelicado e confuso, amara Luana, filha daquela amargurada Tereza que não concordava em apoiar o romance incestuoso de Sol e Lua, primos apaixonados.

Eram opostos um do outro. Ele gostava de rock. Ela, pop. Ele era quente, ela fria. Ele era um espinho, mas ela amava as rosas. Tão opostos que a única coisa que queriam era completar um ao outro. Quando via as estrelas, Lua imaginava ele ao seu lado, mesmo com a família contra. Seu calor a aquecia nas madrugadas frias.

Sol, mais intenso, sonhava entregar um anel de plutão (excluído) assumindo a relação. Lembrava dos encontros às escondidas logo pela manhã, antes de Lua sumir e o mundo acordar.

Não se importavam com o perigo de serem descobertos, porque não ligavam para a opinião alheia, que só escurece à vista daqueles que não acreditam no amor verdadeiro.

Sávia Almeida da Silva
Ramila Sousa dos Anjos

O terceiro é último conto analisado é inspirado em narrativa oral ouvida em sala de aula. Embora a autora não tenha gravado uma história durante o período de coleta, ela disse gostar muito das histórias de boto que eram contadas por sua avó e, durante audição das narrativas coletadas, lembrou os momentos da infância. O enlaçamento da lenda por uma questão bem social revela a relação da qual falamos anteriormente sobre literatura e sociedade. Essa relação também fora observada em outros textos (texto 2) quando, ao tratar de temas ligados ao universo adolescente, a escrita literária acaba refletindo seus conflitos juvenis. Observemos:

Texto 3: Artimanhas do boto

Na vila Pontas de Pedras, havia uma jovem muito bonita, delicada e alegre, mas muito amedrontada, pois seu pai Beto era um homem muito perverso e não gostava que nenhum rapaz triscasse um dedo na sua filha.

Bia passeava pela vila e conheceu um rapaz muito bonito, branco, forte e bem loiro. Foi amor à primeira vista. Ela viu que ele se aproximava e, com medo e vergonha, começou a andar rápido ao ponto de tropeçar e cair. O rapaz correu para ajudá-la, ela ficou encantada com seu jeito. Eles se apresentaram e conversaram bastante e, uma semana depois, estavam namorando apaixonadamente, mas sempre se encontravam à tarde depois do pai de Bia dormir. A moça se trancava no quarto e fugia pela janela para se encontrar com Tiago, seu namorado.

Certo dia, o pai de Bia estranhou o silêncio, então bateu na porta e ninguém abriu, chamou e ninguém respondeu, ele ficou muito assustado e saiu a sua procura. Enquanto isso, a filha viu que tinha passado do horário e correu para casa, avistando de longe seu pai pisando firme. Quando viu ela chegando, foi logo perguntando onde estava. Ele parecia com muita raiva e, ao mesmo tempo, preocupado. Ela respondeu que estava na casa do amigo dela, o Renato. Ele confiou.

Dias depois, ela reclamou que estava enjoada do estômago. Seu pai a levou para o hospital da cidade. Depois de alguns exames, a doutora falou que Bia estava grávida.

Naquele tempo estavam comentando sobre o boto que rodeava a comunidade e engravidava as meninas. Ela aproveitou-se da história e disse que o boto a engravidou quando ela foi tomar banho no rio sozinha. Muito furioso, seu pai foi a noite ao rio para matar o boto preto, boto malino, o tucuxi.

Mas esse boto é perverso demais e matou o pai de Bia. A menina ficou triste e diferente. Toda noite e ainda em noite de lua cheia ela vai à praia brigar com o rio. Nunca mais namorou. Dizem que enlouqueceu.

Abigail Oliveira de Sousa

Escrever sobre uma lenda amazônica, típica de Santarém, sem cair no clichê onírico e correr o risco de apresentar uma visão estereotipada desse lugar tão real para quem nele vive foi o desafio da aluna. A autora do texto 3, em conversa durante a reescrita, dizia que não queria que as pessoas que lessem seu texto achassem que o “povo daqui é atrasado porque acredita no boto que vira gente”, mas também não queria apagar da sua referência cultural essas histórias que ouve “desde que

era pequena”. É interessante considerar como a jovem escritora tenta evitar a visão estereotipada da Amazônia e, evitando a descrição, traz a lenda para a realidade que conhece transformando-a em literatura.

3.4.3 Reflexões sobre o produto gerado

A proposta inicial era escrever o conto partindo das narrativas orais que trariam o enredo e seu conflito para que, num processo de (re)elaboração, os jovens refletissem sobre a cultura de sua região, valorizando-a. No entanto, muitos não conseguiram garimpar essas histórias orais, por isso sugerimos que também usassem como fonte de pesquisa para a criação literária suas lembranças e sua imaginação.

Em virtude disso a coletânea (produto final da intervenção) reuniu três grupos de contos que foram inspirados em narrativas orais, na imaginação ou no conto “O adeus do comandante” (atividade de interpretação da 1ª etapa). O produto gerado contou com a atuação constante da turma desde sua concepção (momento em que foi desenhado) até sua conclusão (seleção dos contos). Tínhamos em mente a inclusão de todas as produções, no entanto alguns ainda não estavam preparados para exporem-se a um público maior e outros não obtiveram a permissão dos pais. Respeitando essas particularidades, chegamos ao número de 28 narrativas literárias, assim as denominamos mesmo sabendo que ainda estamos em construção dessa adjetivação junto aos nossos textos.

Digo nossos textos, porque dois são de minha autoria, produzidos como parte das atividades desenvolvidas, posto que, como já afirmamos aqui, comungamos da opinião de Solé (1998) quando diz que o professor deve mostrar como lê e como escreve para que seu aluno conheça os segredos e desenvolva seu próprio estilo de escrita e as estratégias de leitura. Na interpretação do primeiro conto trabalhado, recontamos a história de Dalberto do ponto de vista da empregada da família que tem uma aparição rápida no conto “O adeus do comandante”, resultando no texto “Engano” e na coleta de narrativas orais garimpamos uma história que deu origem ao texto “O caixão”.

Como salientamos anteriormente, nosso objetivo com essa postura era mostrar como fazer e fazê-los perceber que nós professores também lemos e

escrevemos, incentivando-os a fazer o mesmo. Quando apresentávamos nossa feita, eles compreendiam melhor a proposta de produção, parecia que esses textos funcionavam como um norte para eles que precisavam de um “modelo”, não para tolhê-los, mas para orientá-los sobre como fazer. Lembrando a via de contágio referida por Silva (2009) quando trata da formação do leitor, estendemos essa reflexão para o trabalho com a escrita também, por isso nosso primeiro passo era sempre mostrar como fazemos e contagiá-los pelo exemplo, como diz Colomer (2007).

Sobre o processo de autoria protagonizado pela turma, é importante frisar a relevância que teve para a valorização desses jovens enquanto indivíduos sociais que ganham voz para proferir seus próprios discursos, a sua maneira, porquanto que, mesmo tendo orientações norteadoras, tinham a liberdade de imprimir um estilo particular aos seus escritos, tornando-os singulares em meio aos outros.

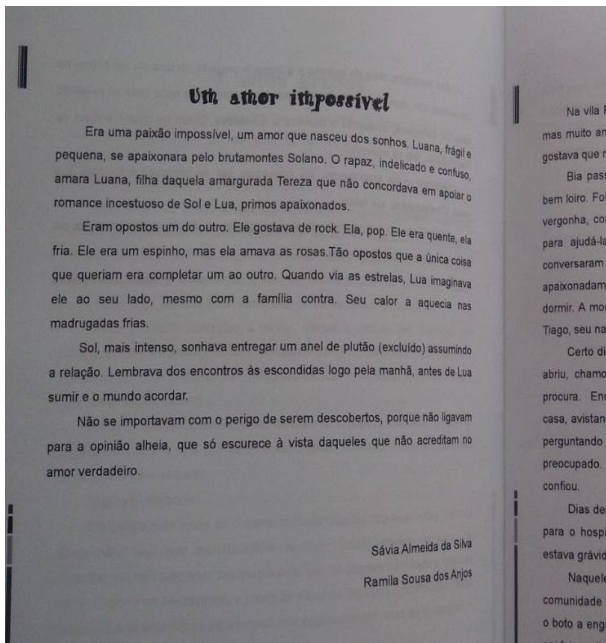
As marcas da identidade cultural do povo de Santarém (interior da Amazônia) estiveram presentes na maioria dos contos, desde a referência aos mitos e lendas desse lugar (50%) até a presença dos rios (46,15%) e florestas (38,46%) que cobrem nosso chão, sem deixar de lado os atos de encantaria (34,61%) que povoam o imaginário amazônico e que são tão comuns nas narrativas orais contadas por aqui. Além disso, a marca linguística da região aqui e acolá matizavam os textos com essa cor mais paraense.

Essas particularidades que imprimiram aos contos a referência cultural, marcando o local de onde os discursos são proferidos, enfatizaram a presença do regional, sem cair no localismo redutor, mas não descartaram o aspecto mais universal da literatura que se ganhou com as temáticas abordadas nas narrativas.

Como Candido (1985) salienta, a relação entre literatura e sociedade é latente em muitas produções e, se considerarmos o momento social no qual esses jovens estão inseridos veremos que os contos por eles produzidos dialogam com esse social que os envolve mais permeado de violência (38,46%) com a constante presença da morte geralmente trágica e violenta (53,84%). Esperava-se que, em virtude da faixa etária, a temática do amor (15,35%) se sobressaísse principalmente entre as meninas, no entanto algumas delas também penderam para narrativas com teor mais agressivos.

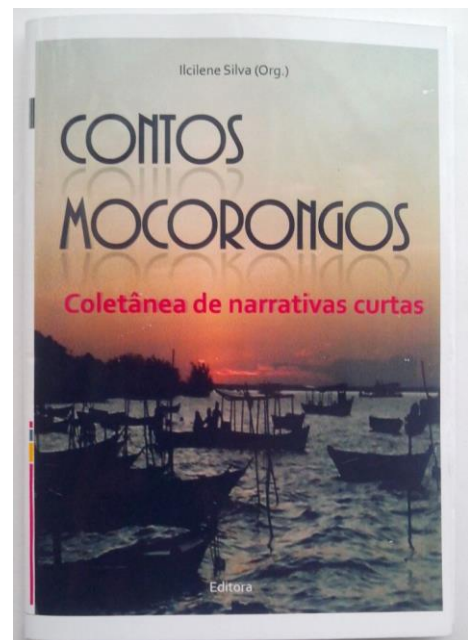
Chegar ao produto final impresso (figuras 22 e 23) e em formato digital foi emocionante tanto para os jovens autores quanto para essa pesquisadora. O entusiasmo que tomou conta da turma era contagiante e espalhava-se com facilidade pela escola, chegando até um dos agentes de leitura da biblioteca e também professor de língua portuguesa que gentilmente propôs-se a prefaciar o livro. Isso evidenciou que a proposta delimitada inicialmente pelas quatro paredes da sala expandiu-se e ganhou outros espaços antes mesmo da publicação oficial da obra.

Figura 22: Página da coletânea impressa



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 23: Capa da coletânea



Fonte: Arquivo pessoal

O título escolhido para dar nome à coletânea (figura 23) alude ao adjetivo usado para referir aos nascidos em Santarém que, por conta do teor pejorativo que carrega, acabou sendo rejeitado pelos mais jovens. Embora produzida artesanalmente, a edição impressa ganhou aspecto profissional que valorizou ainda mais o produto, dando-lhe visibilidade e, mesmo no prelo, já há leitores interessados, porque o fato de termos alunos coautores de um livro espalhou-se pela escola como folha seca ao vento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da literatura da Amazônia em sala de aula estimula não somente a leitura de textos que têm a região como parte constitutiva, mas também valoriza autores e obras que versam sobre o universo do imaginário amazônico. Milton Hatoum, escritor amazonense, Inglês de Sousa e José Veríssimo, escritores paraenses, são autores que trabalham com uma literatura que distancia a região amazônica do estereótipo fundado na visão onírica e exótica destas terras. Esses autores são reconhecidos no cenário da literatura brasileira, no entanto, quando se pergunta a um amazônico sobre a obra de um deles, muitos afirmam não saber de quem se trata. Por isso, é salutar trazer para as aulas de Língua Portuguesa não somente obras desses três escritores, mas também de outros que produzem essa literatura ambientada aqui mais ao norte do Brasil, tornando-os (re)conhecidos pelos seus conterrâneos.

A leitura de contos de ficção como “O adeus do comandante”, “O crime do Tapuio” e o “Acauã” dificilmente é contemplada de forma efetiva em sala de aula das escolas de Santarém – Pará, *lócus* dessa pesquisa de intervenção, mas as experiências cognitivas e o prazer que a leitura literária suscita não podem nem devem ser menosprezadas pelo professor. O diálogo entre variados textos dificilmente deixará de chamar a atenção do leitor ávido pelas teias que se pode construir a partir dos elementos textuais que, ao travarem o diálogo com outros textos, outros autores, outros personagens, outras épocas, outros mundos, amplia o universo do leitor, seja sob a forma de um novo olhar sobre o que já se conhecia, ou uma reflexão sobre um conhecimento, ou a apropriação de um sentido reelaborado a partir de um novo dado.

É nesse sentido que a abordagem de uma obra literária da Amazônia tem que conceber o texto: como uma grande teia que estabelece relações dialógicas com outros textos, permitindo não somente a troca e a apropriação de ideias, mas fundamentalmente a construção de interpretações mais amplas e mais fecundas. O texto com o qual se trava um diálogo tem a função de significá-lo, e, para que o faça, é necessário que o leitor lance mão de informações que façam parte de seu universo

cognitivo. Por isso, esse aspecto dialógico do texto é de fundamental importância na base de qualquer proposta de leitura e ensino da literatura.

Sendo assim, além da leitura do texto literário em si, do estudo de sua materialidade, primou-se também pelo estudo do conto a partir de uma temática. Posto que essa abordagem seja uma estratégia norteadora de práticas pedagógicas para o ensino da literatura que tem como foco o letramento literário, a formação de um leitor autônomo, ampliando sua competência discursiva e leitora e estimulando a prática da leitura significativa num constante jogo com o autor que só se efetiva no campo do texto.

Dentro dessa perspectiva, durante a intervenção pedagógica, chamamos a atenção para o aspecto abrangente da literatura, fizemos uso da intertextualidade e para que o jovem leitor percebesse as conexões que ele pode fazer com outros conhecimentos a partir do estudo do texto literário, assim o aluno percebe que o conhecimento não é estanque, mas parte de uma cadeia de informações que se interligam para formar um constructo maior e mais fecundo.

A era em que vivemos com seus inúmeros aparelhos de comunicação refletem esse aspecto global do conhecimento produzido na contemporaneidade. Fazer parte desse contexto tecnológico globalizante, não é escolha nem privilégio de alguns, mas necessidade de todos que desejam acompanhar as informações e os acontecimentos mundiais. Computador e internet tornaram-se essenciais ao jovem moderno que é, sem dúvida, o mais afetado por essa enxurrada de informações que chegam através daquilo que há de mais atual em tecnologia. Em vista disso, tornou-se imprescindível aliar-se às TDICs para, fazendo uso delas no espaço escolar, interligar as aulas de literatura a esse conhecimento contemporâneo que é a *cybercultura*.

As escolas, mesmo diante de toda esta tecnologia do mundo moderno, ainda estão atreladas a métodos tradicionais de ensino e, ainda que façam uso de alguma tecnologia, não atendem ao gosto dos jovens que estão cada vez mais conectados com os saberes multimídias. Optar por uma metodologia que envolvesse também esses saberes foi uma tarefa angustiante, mas uma prerrogativa da intervenção almejada. A proposta que foi desenvolvida e cujos resultados foram aqui apresentados é fruto de um sonho particular e profissional que acalentamos desde

que saímos da licenciatura: promover situações de aprendizagem que valorizassem a nossa identidade amazônica.

A metodologia de atividades organizadas em sequências, bem como os procedimentos de abordagem do texto literário, na perspectiva de Cosson (2013), Rouxel (2013), Colomer (2007) e Pereira (2015), possibilitaram a aprendizagem significativa para os alunos da turma investigada que dialogando com seus pares, expondo seus medos e angústias, sensibilizando-se com a dor dos personagens, olhando para o outro como seu semelhante, humanizaram-se no sentido referido por Candido (1972), porque aprenderam, através da ficção, a ver a realidade por outro prisma, a partir da palavra emancipadora que é a literatura.

Partindo do pressuposto de que a leitura é, antes de tudo, um ato dialógico, acreditamos que as práticas de leitura literária desenvolvidas durante nossa intervenção contribuíram para a formação de um leitor mais crítico e autônomo, objetivo que essa proposta buscou ressaltar durante toda a trajetória percorrida, pois cremos que a concepção de leitor passivo e imparcial não cabe nas aulas de Língua Portuguesa e, não condiz com o momento sociopolítico que vivemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABREU, M. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AS mil e uma noites. Diretor Steve Barron. EUA: Alpha Filmes, 2000. 1 DVD (175 min), son., color.
- BORTONI-RICARDO. S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2013.
- BRAGA, D. B. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- BRASIL. **P. C. N.: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2001.
- CANDIDO, A. **O Direito à Literatura**. In: CÂNDIDO, Antônio. *Vários Escritos*. 3ª Edição. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- _____. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 8ª edição. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.
- _____. A literatura e a formação do homem. In: DANTAS, V. (Org.). **Bibliografia de Antônio Candido: textos de intervenção**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- CHARTIER, R. Os desafios da escrita. Tradução de Fúlvia M. L. Moreto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014 a.
- _____. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2014 b.

_____; PAULINO, G. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In ZILBERMAN, R.; RÖSING, T.M.K. (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FERNANDES, J. G. dos S. **Literatura brasileira de expressão amazônica, literatura amazônica ou literatura da Amazônia?**. In: Revista Moara. Nº 23, pp. 178 – 189.

HATOUM, M. **A cidade ilhada: contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ISER, W. O Jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa. **A Literatura e o leitor: textos de estéticas da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 105 – 118.

JOUBE, V. **Por que estudar literatura**. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. **A literatura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas**. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. (Organizadoras). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. 4ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2010.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LISPECTOR, C. **Felicidade Clandestina: contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

RAMA, A. **Transculturación narrativa em América Latina**. Montevideo: Fundación Ángel Rama, 1982.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução de Neide Luzia de Rezende. *In* DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013b.

_____. Autobiografia de leitor e identidade literária. Tradução de Neide Luzia de Rezende. *In* ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. (Organizadores). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SANTOS, L.W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C.S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, E. T. Leitura no mundo virtual: alguns problemas. *In*: FREIRE, F.M.P. et. al. **A leitura nos oceanos da internet**. 2ª edição. São Paulo, Cortez, 2008.

SILVA, V. M. T. **Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, I. **Contos amazônicos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (organizadoras). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2011.

VERÍSSIMO, J. **Cenas da vida amazônica**. Org. Antônio Dimas. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS:

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CCcQFjACahUKEwjgmvuxtM3IAhVBjZAKHdghA7A&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fseb%2Farquivos%2Fpdf%2Fportugues.pdf&usg=AFQjCNFa6TxditHvOPgxptgsF1XUB_jj7w> Acesso em 20 de maio de 2015.

CONDENADOS por estupro são inocentados após 30 anos presos. Pragmatismo Político, [S.l.:s.n], 3 de setembro de 2014. Disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/09/condenados-por-estupro-sao-inocentados-apos-30-anos-presos.html>. Acesso em: 15 set. 2015.

HATOUM, M.(1993). **Entrevista concedida a Aida Ramezá Hanania.** Disponível em: <<http://www.hottopos.com/collat6/milton1.htm>>. Acesso em : 08 ago. 2016.

HOWES, Guilherme. **Coroa do Imperador editado - cenas da aula.** YouTube, 9 de março de 2012. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=3S19s7cg4-Y>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ‘ensinar’ o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Brasília – DF: MEC; Campinas – SP: Ciefiel. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp. Coleção Linguagem e Letramento em Foco. Linguagem nas séries iniciais, 2005. Disponível em:

<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAAahUKEwiX1rmqs83IAhUKkpAKHWm4CjA&url=http%3A%2F%2Fwww.iel.unicamp.br%2Fcefiel%2Falfaletas%2Fbiblioteca_professor%2Farquivos%2F5710.pdf&usg=AFQjCNFXCuFITrRQFQKLk-yjl0ECR83sag&bvm=bv.105454873,d.Y2l> Acesso em 15 de maio de 2015.

LIVROS digitais. Disponível em: <http://www.literaturadigital.com.br>. Acesso em: 23 ago. 2015.

LOUREIRO, J. P. P. **Mundamazônico: do local ao global.** Disponível em: <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/sentidos/article/view/352/329>

NUNES, Benedito. Entrevista concedida a José Castello em 2005. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/castel06.html>>. Acesso em: 25 out. 2009.

NUNES, Paulo. **Literatura paraense existe?** Disponível em: <<http://escritoresap.blogspot.com.br/2008/01/artigo-do-professor-paulo-nunes.html>>. Acesso em: 24 maio 2009.

OLIVEIRA, M. do S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. de A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna.** Natal – RN: EDUFRN Editora da

UFRN, 2014. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAAahUKEwiQ2rrss83IAhWMDJAKHbUNCig&url=http%3A%2F%2Fwww.repositorio.ufrn.br%3A8080%2Fjspui%2Fbitstream%2F1%2F11787%2F1%2FE-book%2520Projetos%2520de%2520letramento.pdf&usg=AFQjCN G747ujVVHoyyDqDPsVeYLmbsCBPw>> . Acesso em 20 de abril de 2015.

PEREIRA, D. C. Literatura e formação de leitores: o texto literário e a sala de aula. **Dossiê: letramento literário**. Revista Norte@mentos. Sinop, v.9, n.8, 2016. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/viewFile/2337/1715>> . Acesso em junho de 2016.

PERRONE-MOISÉS, L. **Literatura e Sociedade**. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709/21773>> Acesso em 20 de abril de 2016

RETRATOS DA LIETURA NO BRASIL. 4ª edição. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf> Acesso em 20 de maio de 2016

SILVA, Gomes. **Frederico Evandro Lisbela e o prisioneiro**. YouTube, 20 de janeiro de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=heW9oe2V37k>. Acesso em: 15 set. 2015.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento **literário: uma proposta para a sala de aula**. <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2016

TRAILER: documentário bully. www.youtube.com/watch?v=YvPZeIE9igo. Acesso: 20 de abril de 2016.

ANEXOS

ANEXO A – Produção de texto sob o ponto de vista de outro narrador – A1

O engano

Um sentimento estranho pairava sobre mim, era como se o meu espírito vagasse sobre aquele lugar, olhei para o meu corpo clutado dentro de um caixão, eu via um espírito.

Passou a vista pela sala cheia de gente, olhando para mim clutado ali no meio, de repente ouvi; haviam dois homens comentando sobre como um irmão poderia ter matado o outro. As lembranças do fato ocorrido surgiram devagar e foram tomando forma, meu irmão Slalberto.

Um mês antes do aniversário de Slalberto, a mulher dele estava organizando uma festa surpresa para ele e eu queria ajudar. Quando cheguei em Nhamunda fui a casa de Slalberto falar com Graíra para saber em que poderia ajudar, demorei um pouco dentro da casa porque Graíra estava ocupada arrumando algumas coisas.

Lugar pequeno, pouco ou nenhuma novidade para alimentar a imaginação. Um certo vizinho viu e comentou com Slalberto, acrescentou coisas, disse que me viu entrando na casa de Slalberto e me deixando com a mulher dele, e que toda vizinhança sabia, foi que Slalberto me disse antes de me matar.

Eu estava em casa, me arrumando para ir a cidade onde seria o aniversário de Slalberto. Ele chegou lá em casa, gritando e contando o

relato do vizinho. Travamos uma briga,
senti a lâmina fria entrando em meu
peito, tudo esmoreceu, não vi mais nada.
Agora estava meu corpo adormecido no
caixão da sala de Anaíra.

ANEXO A – Produção de texto sob o ponto de vista de outro narrador – A2

Lembranças

Olho-me no espelho e me vejo há 40 anos atrás. Ah! Como eu era bonita, rosto e pele delicada, cabelos ondulados, olhos meigos, eu era atraente. Por minhas aventuras conheci um homem que acabou com minha família. Sou Linaira, esposa de Walberto, o homem que matou seu próprio irmão para salvar sua honra.

Eu traía meu marido durante suas viagens deixava meus filhos com a empregada. Eles, na época muito pequenos, não entenderam, mas hoje já entendem, me abandonaram viraram moços e moça bonitos, ah! o caçula me lembra de Rodrigo, meu ex-irmão, hoje, morto.

Hoje, me pergunto. Por que traí meu marido?

Há! não tinha como resistir, Rodrigo era moço bonito, olhos verdes, feições delicadas, ombros largos. Tudo que me lembro dele. Eu, moça do interior, caí cedo na experimentei muitos amores. Em viagens de Walberto, eu me encontrava com Rodrigo.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário para alunos

Caro(a) aluno(a),

Meu nome é Ilcilene Silva, sou professora desta escola e acadêmica do Mestrado Profissional em Letras – Proletras, da Universidade Estadual de Mato Grosso – Campus Sinop (UNEMAT) e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre letramento literário no 9º ano do Ensino Fundamental de sua Escola a fim de subsidiar uma proposta de intervenção na sua turma. Necessito, portanto, da sua colaboração respondendo ao questionário abaixo. As informações coletadas serão utilizadas somente para fins de pesquisa e não é necessário se identificar. Desde já, agradeço sua colaboração!

Perguntas:

1. Você costuma ler com que frequência?

- diariamente semanalmente mensalmente
 anualmente não tenho o hábito de ler

Outros: _____

2. Caso sim, quantos livros você lê por ano?

- 1 2 3 4 5 6

Outros: _____

3. Você escolhe sua leitura por indicação?

- sim não

4. Caso sim, de quem?

- Amigos Professora Agente de leitura Família

Outros: _____

5. Você gosta mais dos livros que:

- a professora pede você escolhe outra pessoa indica

Por quê?

6. Você costuma ler:

- Contos Romance Poesias Histórias em Quadrinhos

Outros: _____

7. Você poderia citar uma leitura da qual gostou muito?

8. Que tipo de texto você mais lê nas aulas de Língua Portuguesa?

Literários Não literários Não sei dizer

9. Você costuma frequentar a biblioteca da escola com que frequência?

Diariamente Semanalmente Mensalmente

Anualmente Não costumo ir à biblioteca

10. Se não frequenta, qual o motivo?

11. Se frequenta a biblioteca, qual seu objetivo?

Pesquisar conteúdos Papear Empréstimo de livros

Outros: _____

12. Se já foi à biblioteca da escola, qual sua opinião sobre o acervo de livros? Tem livros interessantes? Que sugestões você tem para melhorá-lo?

13. Você já leu algum texto cujo conteúdo é expresso do modo amazônico (personagens, ambientação etc.)?

Sim Não

Se sim, qual(is)?

14. Você conhece alguém que costuma contar histórias?

sim não

Se sim, quem?

Você gosta de ouvi-las?

Sim Não Às vezes

Qual a temática que mais predomina?
