

Everton Almeida Barbosa
Vera Maquêa
(Organizadores)

DIVERSIDADE E PRÁTICAS NA LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO



UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

EDITORIA
UNEMAT

PROFLETRAS
Rede Nacional

**COLEÇÃO VEREDAS DA
LINGU@GEM**
Volume II

EVERTON ALMEIDA BARBOSA
VERA MAQUÊA
(Organizadores)

DIVERSIDADE E PRÁTICAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

VOLUME II



Cáceres - MT
2021

PRODUÇÃO EDITORIAL
EDITORA UNEMAT 2021

Copyright, dos autores, 2021.

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

Editora: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Capa: Francisco de Assis Pereira de Araújo

Diagramação: Adenilza de Oliveira Campos

B238d Barbosa, Everton Almeida.

Diversidade e práticas de leitura do texto literário / Everton Almeida Barbosa e Vera Maquêa (orgs.). – Cáceres, Editora UNEMAT, 2021.


185p.: il. color. – (Coleção Veredas da Linguagem ; v.2)

ISBN 978-65-86866-68-1

1. Literatura – Ensino. 2. Letramento Literário. 3. Profletras
Cáceres. I. Maquêa. Vera (org.). II. Título.

CDU 821.134.3(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar – CRB1 2037.

 <p>UNEMAT Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado</p> <p>Reitor Rodrigo Bruno Zanin</p> <p>Vice-reitora Nilce Maria da Silva</p>	<p>EDITORA UNEMAT</p> <p>Conselho Editorial Presidente Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa</p> <p>Conselheiros Ana Maria de Lima • Carla Monteiro de Souza • Célia Regina Araújo Soares Lopes • Denise da Costa Boamorte Cortela • Fabiano Rodrigues de Melo • Ivete Cevallos • Judite de Azevedo do Carmo • Jussara de Araújo Gonçalves • Maria Aparecida Pereira Pierangeli • Milena Borges de Moraes • Teldo Anderson da Silva Pereira • Wagner Martins Santana Sampaio</p> <p>Suplentes André Luiz Nonato Ferraz • Graciela Constantino • João Aguilar Massaroto • Karina Nonato Mocheuti • Maria Cristina Martins de Figueiredo Bacovis • Nilce Maria da Silva • Ricardo Keich Umetsu • Sérgio Santos Silva Filho</p> <p>Av. Tancredo Neves, 1095 – Cavalhada III – Cáceres-MT – CEP 78217-900 – Fone: (65) 3221-0023 – editora@unemat.br – www.unemat.br</p>
--	---

SUMÁRIO

Apresentação da obra.....	6
<i>Norma Sueli Rosa Lima</i>	
Literatura e escola: o método linear e a literatura na escola	12
<i>Danglei de Castro Pereira</i>	
O texto literário como mediador de conflitos no espaço da sala de aula do ensino fundamental ...	27
<i>Dionila Gomes Tavares</i>	
<i>Vera Maquêa</i>	
A fábula e o roteiro no letramento literário nas aulas de língua portuguesa.....	39
<i>Jonathan Gonçalves dos Santos</i>	
<i>Susylene Dias de Araújo</i>	
Relatos autobiográficos: proposta de sensibilização para a construção dos sentidos da leitura e da escrita	51
<i>Magda Gomes dos Santos</i>	
<i>Everton Almeida Barbosa</i>	
A presença do texto literário no livro didático.....	70
<i>Márcia Aparecida Moraes Domiciano</i>	
<i>Marta Helena Cocco</i>	
Da leitura e produção de conto à realização de vídeo-história como texto multimodal	81
<i>Marciana Teixeira de Gois</i>	
<i>Genivaldo Rodrigues Sobrinho</i>	
O ensino e a literatura produzida em mato grosso: o que dizem os documentos oficiais?	97
<i>Marcos Aparecido Pereira</i>	
<i>Epaminondas de Matos Magalhães</i>	
O papel da biblioteca na formação do leitor literário	109
<i>Margarete Nogueira</i>	
<i>Vera Maquêa</i>	
Gestos de leitura e escrita de poesia: efeitos da música na sala de aula de uma escola pública de espigão do OESTE-RO.....	128
<i>Mireia Rodrigues Fernandes</i>	
<i>Everton Almeida Barbosa</i>	
O aprimoramento da escrita: um desafio com base no texto literário e na leitura	141
<i>Sandra Cândida Bindandi</i>	
<i>Vera Maquêa</i>	
A leitura e a leitura de literatura na escola.....	159
<i>Simone de Barros Berte</i>	
<i>Vera Maquêa</i>	

A lei 11.645/08 e a formação do leitor literário: textualidades indígenas brasileiras em foco ...	170
<i>Vima Lia de Rossi Martin</i>	
Sobre os autores.....	179

APRESENTAÇÃO DA OBRA

LINGUAGEM E LITERATURA EM CONVERGÊNCIA: EXPERIÊNCIAS DOCENTES DO PROFLETRAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT

Norma Sueli Rosa Lima¹

O Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, organizado em Rede Nacional sob a Coordenação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, é desenvolvido em todas as regiões brasileiras por Instituições de Ensino Superior Associadas, dentre as quais se inscreve a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, nas Unidades de Cáceres e Sinop. A sua finalidade principal é a de levar professores a refletirem sobre as suas práticas pedagógicas a partir de um elenco de disciplinas obrigatórias e eletivas.

Com muita alegria, aceitei o convite da Professora Vera Maquêa e do Professor Everton Barbosa para apresentar essa publicação com capítulos de aluno(a)s e de professor(a)s do Programa, na área da Literatura, a respeito de suas experiências na rede pública de ensino. Foi muito especial ler esses capítulos sobre as experiências dedicadas a buscar caminhos e estratégias para o ensino da leitura, da literatura e da escrita. Sabemos a centralidade que o texto ocupa, desde a LDB 9394/1996, no ensino de Língua Portuguesa e nada melhor do que, dentre a multiplicidade de gêneros textuais existentes para essa tarefa, eleger o literário como um dos principais e mais importantes.

No cotidiano escolar problemático e de tantas complexidades cabe incentivar o diálogo com currículos e metodologias de forma crítica e agregadora. A literatura é uma aliada para essa luta, pois como muito bem definiu Antonio Candido, em “A literatura e a formação do homem”, ela possui a capacidade de “confirmar a humanidade do homem” (2002, p. 77), ao mesmo tempo em que representa a própria necessidade de imaginação da humanidade. Espécie de devaneio cujo ponto de partida não é a fuga, como percebia Gaston Bachelard, mas a realidade sensível do mundo, a literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial “que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço de sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza. E daí as duas atitudes tradicionais que eles desenvolveram: expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos... (CANDIDO, 2002, p. 83). Essa perspectiva estreita para os estudos literários não é vislumbrada nos textos que compõem esse livro, fruto de valiosas experiências comprometidas com a melhoria do ensino brasileiro na busca incansável de horizontes

¹ Professora Adjunta do Departamento de Letras, Professora Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Letras e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

que resolvam ou minimizem impasses vivenciados pelos autores e pelas autoras, em suas trajetórias profissionais.

Outro aspecto que não pode ser esquecido é o empenho desse(a)s profissionais em incentivar nos estudantes, para além do gosto pela leitura, as experiências com a escrita, inclusive a literária. Dessa feita, esforçam-se por torná-lo(a)s protagonistas na sala de aula, respeitando-o(a)s e mostrando-lhes outros caminhos na convergência da linguagem com outras formas artísticas, verbais, não verbais e multimodais, sem se eximirem da desconstrução de preconceitos de gênero ou étnicos. Isto porque o ato de falar sobre algum assunto ou tema, na escola, não é uma via de mão única, ensina Jurjo Torres Santomé, em “As culturas negadas e silenciadas no currículo” (1995), mas implica respostas do outro, interpretações diferentes e confrontos de ideias. Cabe ainda lembrar que, como afirmei em “O ensino das Literaturas de Língua Portuguesa no Brasil” (2016), a leitura passou a ocupar espaço privilegiado no debate do ensino, principalmente na mudança de paradigma da importância do autor para o leitor.

Sintonizados com esses e outros debates oportunos, passo a apresentar os textos, iniciando com o do professor Danglei de Castro Pereira, da Universidade de Brasília – UNB, “Literatura e escola: o método linear e a literatura na escola”, que relata as atividades de pesquisa e de extensão voltadas para leitores em formação em contato com obras literárias a partir de diversas iniciativas, como a do PIBID ou apoiadas por órgãos de fomento à pesquisa (CNPq). O texto evidencia a importância da poesia, do conto, da crônica e do lúdico na formação dos professores, por meio de “oficinas de leitura literária em diferentes escolas públicas no município de Campo Grande/MS (2009 a 2014) e, desde 2015, em cidades satélites de Brasília/DF”. O trabalho com a Literatura no Ensino fundamental junto às modalidades supracitadas “oportunizaram a leitores iniciantes o contato com uma diversidade de textos literários e, em contrapartida, ao envolverem acadêmicos de Graduação em Letras, contribuem para a formação de professores de literatura que ampliem uma tradição apenas historiográfica de focalização do literário em ambiente escolar.” Um importante diálogo estabelecido entre o verbal e não verbal foi o de narrativas literárias ilustradas pelos alunos e alunas, interação e interpretação reflexivas em obras consagradas de Machado de Assis, Rubem Fonseca, Lygia Fagundes Telles, Edgar Allan Poe, Manuel Bandeira, entre outros.

A experiência compartilhada por Dionila Gomes Tavares e Vera Maquêa, no capítulo “O texto literário como mediador de conflitos no espaço da sala de aula do Ensino Fundamental”, ocorreu em uma turma do oitavo ano em Cáceres – MT e desenvolveu projeto de leitura literária a fim de melhorar o diagnóstico da indiferença pela leitura identificada naqueles estudantes. Na direção de perceberem “a leitura literária como fator humanizador” investigaram o desenvolvimento da leitura dos estudantes a partir do pressuposto de que “não há fronteiras para o texto literário, seja ele uma criação da cultura popular, de massa ou erudita”. Desse modo, houve o aproveitamento da rede social WhatsApp, de filmes e da linguagem não verbal (fotografia) para a tarefa. Outra importante abordagem foi a da questão étnica que discutiu o preconceito racial. As atividades também envolveram aspectos locais importantes como o uso de bicicletas, além de aspectos do

meio ambiente que agregou o Pantanal. Uma das conclusões desse trabalho foi a de ressaltar “a importância da democratização do acesso à leitura, com vistas a colocar o aluno no centro do processo, ampliando seus espaços de formação para além da sala de aula”.

O terceiro capítulo apresenta uma singular experiência a partir do trabalho com fábulas, em uma escola municipal de Corumbá, em que Jonathan Gonçalves dos Santos e Susylene Dias de Araújo relatam em “A fábula e o roteiro no letramento literário nas aulas de Língua Portuguesa” de que forma foram roteirizadas, pelos alunos e alunas, “A cigarra e a formiga” e “A raposa e as uvas”. Essa perspectiva dialogou, além disso, com a expressão escrita criativa, com o exercício da oralidade, origem desse gênero.

O capítulo quarto, de Magda Gomes dos Santos e Everton Almeida Barbosa, “Relatos autobiográficos: proposta de sensibilização para a construção dos sentidos da leitura e da escrita”, salienta a importância de incentivar a leitura e a escrita a partir da autobiografia com alunos do sétimo ano de uma escola de Cuiabá/MT, de turma com baixo rendimento. A ideia de mostrar serem importantes as suas histórias e experiências de vida percorreu três etapas: a sondagem sobre se gostavam de ler ou o que liam, a apresentação sobre o relato autobiográfico e a proposta de reescrita dos textos em conjunto. Como afirmam os professores: “A produção final dos relatos autobiográficos foi reunida em uma coletânea, intitulada *O meu nome é...* [Relatos Autobiográficos], que foi compartilhada com a comunidade escolar, em evento de lançamento do livro impresso e noite de autógrafos. Para ampliar o acesso à coletânea, disponibilizamos também duas versões do livro em ambiente virtual, uma em PDF para download e outra em MP4.” Essa experiência foi muito interessante por conciliar o ensino da Língua Portuguesa com o da Literatura, potencializando o(a) aluno(a) tanto quanto leitor(a), quanto escritor(a). Foi percebido o aspecto humano da atividade, que fez com que os laços entre os participantes se estreitassem devido ao ato de compartilhar experiências, como bem já o citou Walter Benjamin, em “O narrador” (1987).

Márcia Aparecida Moraes Domiciano e Marta Helena Cocco contribuíram, em “A presença do texto literário no livro didático”, para investigar se a existência da poesia e da prosa nos manuais didáticos auxiliariam a formar o leitor crítico, em uma escola de Alta Floresta - MT. Segundo as autoras, “Sabe-se que muitas vezes o livro didático é o único material pedagógico usado pelos professores em sala de aula e que os mesmos geralmente abordam os textos literários de forma inadequada, sem contextualização, não permitindo uma interação produtiva entre leitores e texto.” Elas consideraram satisfatória a presença dos textos literários como incentivo à fruição estética, o que abandonou a velha fórmula da utilização deles como pretextos para o ensino da gramática.

Ainda na ambiência do letramento literário, Marciana Teixeira de Góis e Genivaldo Rodrigues Sobrinho, com “Da leitura e produção de conto à realização de vídeo-história como texto multimodal”, identificam a preferência dos professores, em sentido geral, por textos referenciais em detrimento dos artísticos, entendendo que o encontro dos discentes com a arte teria como uma de suas contribuições “a emancipação de um sujeito crítico e participativo socialmente”. A atividade proposta dialogou o livro *Contos de enganar a morte*, de Ricardo Azevedo, com a multimodalidade

em uma escola de Alta Floresta/MT, em turma do sétimo ano e propôs, além da leitura, a escrita criativa e outros formatos digitais, como a vídeo-2história, mesmo com a dificuldade da escassez de computadores na escola. No evento final, houve a encenação das narrativas com a participação dos alunos interpretando os papéis: “A experiência artística possibilitou aos espectadores o encantamento e a apreciação pela arte, e aos estudantes participantes oportunizou a estreia em um novo tipo de atividade, não realizado por eles antes (conforme relatos).”

O capítulo sétimo dessa coletânea traz outra experiência com a literatura ocorrida com Epaminondas de Matos Magalhães e Marcos Aparecido Pereira em “O ensino e a literatura produzida em Mato Grosso: o que dizem os documentos oficiais?” Com a premissa de que “O trabalho com o texto literário é ainda ineficiente, carente de uma abordagem que dê ênfase aos aspectos universais representados nas obras e que evidencie a literatura enquanto objeto estético humanizador”, os autores voltaram os olhos para o exame dos documentos oficiais pedagógicos do estado de Mato Grosso a fim de identificar as suas finalidades no que concerne ao ensino de Literatura, inclusive considerando a produção mato-grossense. Diante da constatação historiográfica para esse ensino, os docentes apresentam outros horizontes para a circulação da Literatura Infante-Juvenil na escola, pois “a leitura não pode ser simplesmente uma obrigação a ser cumprida. Leitura literária é escolha, liberdade, é encantamento”.

Margarete Nogueira e Vera Maquêa, em “O papel da biblioteca na formação do leitor literário”, abordaram com os alunos do nono ano do EF de uma escola de Várzea Grande-MT o letramento literário que incentiva leitores e, por que não, futuros escritores. Através do estudo do conto e da visita a bibliotecas, estreitaram livros dos discentes, além do que, em uma dessas visitas, foi lançada a Campanha de Incentivo à leitura. A estratégia de aproximar discentes da biblioteca indica, também, o desejo de neles ser incentivada a pesquisa, como bem definiram as professoras: “Grande parte das escolas Brasileiras, e nelas se incluem as de Mato Grosso, tem bons livros em seus acervos, a questão é saber o que é feito na escola com esse material. Que lugar esses livros ocupam na escola? A leitura é de fato o coração da escola? É necessário que se crie um espaço próprio, que seja feito um trabalho com esses livros, os alunos têm que ler esses livros. O material tem que ser explorado, os professores devem escolher no acervo, aqueles que eles gostam mais, que acham mais interessantes para desenvolver suas atividades.” O texto também detalha outras estratégias de contato com o literário, como em passeios nas livrarias.

Ainda na esfera poética, contribuíram Mireia Rodrigues Fernandes e Everton Almeida Barbosa com “Gestos de leitura e escrita de poesia: efeitos da música na sala de aula de uma escola pública de Espigão do Oeste-RO” para estreitarem o contato do(a)s aluno(a)s da poesia, ainda que no formato da música funk e gospel nessa cidade. A partir das letras de músicas ouvidas e cantadas na sala de aula, estudaram a “sua estrutura e os sentidos produzidos pela linguagem figurada” para mais tarde observarem “essas mesmas construções no gênero poema”. A atividade foi apresentada em sarau pelos alunos e alunas, com trabalho de “gestos e expressões corporais”.

No décimo capítulo, em “O aprimoramento da escrita: um desafio com base no texto literário e na leitura”, as professoras Sandra Bindandi e Vera Maquêa narraram a interessante experiência do ato de ler iniciado com revistas de fotonovela e de histórias em quadrinhos na casa dos tios da professora Sandra, com o agravante de terem que ser realizadas de forma escondida porque, segundo a professora, o seu tio “com um pouco mais de instrução e leitor assíduo, não admitia que lêssemos as referidas revistas e livros, argumentando que aquilo não era leitura para mulheres e muito menos para crianças”. Durante a adolescência, a professora Sandra passou a ler revistas como *Júlia* e *Sabrina*, ao lado de clássicos da literatura, sob à luz de vela ou lamparina a querosene, pois em seu bairro não havia luz elétrica; a experiência como leitora e a paixão pela literatura fez com que ela optasse pelo Curso de Letras. Essa biografia que antecedeu tanto a sua formação no magistério, quanto a sua experiência como aluna do ProfLetras, me pareceu oportuna porque somente professores apaixonados pela Literatura conseguirão transferir esse entusiasmo para alunos e alunas. O projeto das docentes foi desenvolvido em uma escola de campo de Cáceres-MT, com turma do sexto ano e envolveu a escolha, a leitura e a reflexão dos alunos sobre livros da Literatura Infante Juvenil. A escuta de músicas e a produção de histórias ocorreram como consequência da grande dificuldade dos estudantes com a escrita. O ProfLetras propiciou repensar práticas pedagógicas e rever conceitos arraigados no decorrer dos anos, e a partir desta reflexão foram desconstruídas algumas ideias e atitudes que nortearam o exercício da docência, e assim, de fato foi possível cultivar talentos fundamentais em seus discentes como a leitura e a escrita.

As professoras Simone de Barros Berte e Vera Maquêa, em “A leitura e a leitura de literatura na escola”, dialogaram em escola do nono ano de Cuiabá-MT, um conto de Ondjaki (cabe sublinhar a iniciativa louvável do trabalho com a literatura angolana), do livro *Os da minha rua*, intitulado “A televisão mais bonita do mundo”, com uma narrativa de Francisco Gregório Filho, “O nascimento das estrelas”, cientes de que “(...) a leitura e, especialmente, a literatura, têm ficado à margem do processo de ensino e da lista escolhida como objetivos de aprendizagens prioritários para ser estudada até mesmo no componente curricular Língua Portuguesa.” Sintonizadas com a responsabilidade da escola em aproximar estudantes dos livros e refletirem sobre essa recepção, optaram por interpretações coletivas do conto do autor africano em aula, que ocorreu de maneira dialogada e com registro no diário de leituras, produzido pelos estudantes.

O capítulo doze encerra essa coletânea com a contribuição da professora Vima Lia de Rossi Martin, da Universidade de São Paulo – USP, em “A Lei 11.645/08 e a formação do leitor literário: textualidades indígenas brasileiras em foco”. A autora traz a importante questão da educação étnico-racial e o incentivo à leitura da literatura indígena produzida por escritores nativos das etnias potiguara, wapichana e pataxó representadas nos livros: *As duas luas e a sabedoria*, de Eliane Potiguara; *Sapatos trocados: como o tatu ganhou suas grandes garras*, de Cristino Wapichana; e *Lições do pajé Txopay – pai da mata: histórias do povo Pataxó*, de Gesilene da Conceição Braz. As leituras dessas obras evidenciam a pluralidade étnica indígena no combate a estereótipos. Vima Martin demonstra a importância desses autores tecerem narrativas próprias na medida em que os

povos subalternos foram narrados durante muito tempo, do ponto de vista hegemônico. Assim, o patrimônio oral indígena é recuperado, haja vista o extermínio de sua fala e da sua participação na sociedade brasileira, desde o século XV.

Por fim, a diversidade e a riqueza de experiências, reflexões e proposições que constituem a presente obra evidenciam a importância de um programa de pós-graduação como o ProfLetras, que enfatiza a formação de professores, valoriza a literatura como campo de conhecimento e constituição de subjetividades e incentiva o protagonismo libertador da leitura literária.

Referências

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: **Magia e técnica, arte e política***. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197-221.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *In: DANTAS, Vinícius (org.)*. **Textos de intervenção/Antonio Candido**. São Paulo: Duas Cidades/ Editora 34, 2002, p. 77-92.

LIMA, Norma Sueli Rosa. “O ensino das literaturas de língua portuguesa no Brasil”. *In: **Diadorim***. UFRJ, jan-jun 2016, p. 172-184. v. 1.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.)*. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Editora Vozes, 1995, p. 159-177.

LITERATURA E ESCOLA: O MÉTODO LINEAR E A LITERATURA NA ESCOLA

Danglei de Castro Pereira^{2,3}

Convite

*Poesia
É brincar com palavras
Como se brinca
Com bola, papagaio, pião.*

*Só que
Bola, papagaio, pião
De tanto brincar
Se gastam*

*As palavras não:
Quanto mais se brinca
Com elas
Mais novas ficam*

*Como a água do rio
Que é água sempre nova.*

*Como cada dia
Que é sempre um novo dia.*

Vamos brincar de poesia.

José Paulo Paes

Desde 2004, desenvolvemos atividade de pesquisa e extensão que oportunizam o contato de leitores em formação com obras literárias. Projetos como “Hora do conto: estratégias de leitura do conto literário” (2004), “Oficina de leitura literária” (2009-2011) e “Leitura e produção textual na formação e na prática docente do professor iniciante de português: uma proposta de ensino a partir da diversidade textual”, subprojeto do PIBID (2013/2014), “Oficinas de leitura literária: método linear” (2016), além dos projetos de pesquisa “O ensino de literatura no ensino médio em escolas da rede estadual de ensino do município de Campo Grande/MS” (2009/2011), projeto com apoio do FUNDECT/MS, Edital 014/2009, Universal; “Ensino de literaturas em Língua Portuguesa em Campo Grande/MS (2011-2013), projeto com apoio do CNPq, chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES 07/2011 e “Questões em torno do ensino de literaturas em Língua Portuguesa em Brasília/DF” são ações que promovem reflexões sobre o contato de leitores em formação com diferentes textos literários.

Entendemos que a formação de professores de linguagens perpassa a apresentação e discussão do texto literário em estratégias de focalização que privilegiam o lúdico, ampliando o contato do leitor em formação face à diversidade cultural presente no âmago do texto artístico. Pensando na flexibilização da formação docente nas propostas de extensão e pesquisas, escopo deste

² Universidade de Brasília - danglei@unb.br

³ Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal Universidade de Brasília.

trabalho, damos visibilidade à importância da formação de professores de literatura na medida em que envolvem acadêmicos de Letras como ministrantes das diferentes oficinas e ações de pesquisa em cada uma das ações descritas no primeiro parágrafo deste texto.

Esta preocupação em contribuir com a formação do docente de literatura compreende um percurso metodológico que coloca oficinairos, alunos e professores da Educação Básica em contato direto com o texto literário. Ao utilizarmos como epígrafe para este estudo o poema “Convite”, de José Paulo Paes, apresentamos ao leitor deste texto uma das premissas que norteiam nossas ações de pesquisa e extensão: a necessidade de contribuir com a formação de professores de literatura preocupados com o que José Paulo Paes denomina por “brincar com palavras”.

Paes comenta em seu poema que o contato com o literário, no caso a poesia, compreende a reorganização da língua em um espaço lúdico construído pelo símile entre brincar e escrever poesias. A ação lúdica, “brincar com palavras”, norteia o jogo imagético pressuposto na leitura do poema e nos serve como premissa para ações formativas para professores e alunos, uma vez que pensamos o lúdico como aspecto inerente ao ato de escrita e leitura do literário sem, contudo, desprestigiar o aspecto limítrofe entre a poesia e o lúdico. Em outros termos, “as palavras não se gastam” e, por isso, mobilizadas como novas significações indicam uma mediação racional no processo de escrita que aproveita elementos do lúdico, mas o direciona ao fazer estético.

Para além das questões metalinguísticas que orientam o ato de escrita e leitura literária, presente no poema “Convite”; a proposição de que o lúdico é um espaço importante na apresentação do literário em sala de aula é traço importante nas reflexões presentes neste texto. Para nós, a apresentação de textos literários a leitores em formação via ação pedagógica que envolve acadêmicos de Letras, professores da Educação Básica e do Ensino Superior contribui para a construção de leitores que compreendem a leitura literária como espaço privilegiado para o desenvolvimento e a formação cultural dos futuros cidadãos, aqui leitores em formação no ambiente escolar.

É por conta desta linha de reflexão que, neste texto, apresentamos uma alternativa metodológica para a apresentação de textos literários em ambiente escolar que tem como desdobramento contribuir na formação docente para professores de literatura. A ideia central não é criar um modelo paradigmático a ser seguido, antes, realizar oficinas de leitura literária em diferentes escolas públicas no município de Campo Grande/MS (2009 a 2014) e, desde 2015, em cidades satélites de Brasília/DF, de forma a refletirmos sobre o constante ato de leitura literária.

Antes de iniciarmos a discussão, como exemplo prático de oficinas realizadas nos últimos anos, comentamos sucintamente a metodologia empregada nas oficinas como forma de explicitar os passos utilizados em cada oficina. Lembramos, no entanto, que as oficinas resultam de ações de intervenção dos projetos de pesquisa: “O ensino de literatura no ensino médio em escolas da rede estadual de ensino do município de Campo Grande/MS” (2009/2011), “Ensino de literaturas em Língua Portuguesa em Campo Grande/MS (2011-2013 e “Questões em torno do ensino de literaturas em Língua Portuguesa em Brasília/DF”.

1. Método linear de leitura literária: apresentação metodológica

As oficinas direcionadas à Educação Básica oportunizaram a leitores iniciantes o contato com uma diversidade de textos literários e, em contrapartida, ao envolverem acadêmicos de Graduação em Letras, contribuem para a formação de professores de literatura que ampliem uma tradição apenas historiográfica de focalização do literário em ambiente escolar. As oficinas realizadas ao longo dos últimos nove anos em diferentes escolas públicas de Mato Grosso do Sul e, mais recentemente no Distrito Federal, selecionaram como *corpus* crônicas literárias, contos literários e poesias. Entendemos que estes gêneros literários mais concisos em sua dimensão textualizada e, em alguns casos, monotemáticos oportunizam um percurso de abordagem circunscrito a uma ação de intervenção a ser realizada operacionalmente entre 45 e 50 minutos, perfazendo o tempo médio destinado a aula de Língua Portuguesa na Educação Básica.

As atividades aqui comentadas são voltadas ao delineamento temático dos diferentes textos literários selecionados para cada oficina. Para tanto, adotaremos posicionamentos teóricos advindos de estudiosos como Marisa Lajolo (1993), Regina Zilberman (1982), Cosson (2007), Candido (1993), entre outros. Entendemos que estes autores abordam a leitura literária valorizando a literatura em ambiente escolar. Nosso objetivo é, portanto, colaborar com a formação de leitores por meio da apresentação e discussão de textos literários de forma menos marcada e mais dinâmica em ambiente escolar e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação de professores de literatura preocupados com a especificidade e complexidade do literário enquanto objeto cultural.

A metodologia utilizada nas oficinas foi o cotejo em grupo ou individualmente do *corpus* e posterior discussão de suas particularidades linguísticas procurando, sempre que possível, estabelecer pontos de contato entre os valores culturais presentes nos diferentes textos trabalhados e a relação lúdica destes textos na apresentação ao público alvo, no caso, alunos da Educação Básica e, como ministrantes, acadêmicos e professores em um conjunto de procedimentos metodológicos que denominamos por Método Linear de Leitura Literária.

No Método Linear de Leitura literária organizamos encontros semanais que giram em torno de 45 a 60 minutos e envolvem alunos da Educação Básica e os contadores/leitores dos textos selecionados (alunos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e, desde 2015, da Universidade de Brasília e, em alguns casos, professores da Educação Básica e, naturalmente, do Ensino Superior). Nos encontros semanais de leitura desenvolvemos etapas de leitura do texto que privilegiem: contextualização, ambientação social, política e literária, leitura do texto literário, discussão temática do texto e confecção e discussão de trabalhos individuais ou em grupo que abordem o *corpus* selecionado.

A leitura dos textos é feita de forma contínua e tem como ponto culminante a leitura das produções pós-textuais dos ouvintes, seguido de debate pelo público-alvo. O Método Linear de Leitura é uma adaptação livre dos recursos metodológicos de Abramovick (1997) e de Bordini e Aguiar (1988). Nesse método, o principal foco é o texto e a leitura *stricto sensu* do texto literário,

evitando dramatizações e ou utilização de aspectos cênicos durante a leitura. A ideia é sempre que possível obedecer à pontuação e ao ritmo do texto lido utilizando-se de um tom constante na voz durante a leitura, o que determina a ideia de leitura linear do texto.

As oficinas de leitura pedem a disposição da sala de aula em círculos ou semicírculos, evitando o modo habitual de organização da sala de aula em fileiras horizontais/verticais. Tal organização permite que o contador/leitor veja e seja visto por todos os envolvidos durante a leitura e possa, com isso, mediar possíveis intervenções dos ouvintes/alunos. Após a organização da sala em semicírculos, o contador/leitor apresenta o texto por meio de uma pequena introdução, na qual comenta o tema, os motivos da seleção e faz-se um pequeno histórico biográfico e historiográfico do texto e do autor.

A intenção desta introdução é verificar a empatia do grupo diante do texto que será lido. É preciso dizer que esta etapa da metodologia é importante, pois o oficinairo pode, dependendo da reação do público, alterar o texto previamente selecionado introduzindo um novo texto ao público-alvo. É importante salientar que para cada oficina, o oficinairo deve selecionar previamente pelo menos três opções de leitura e adequá-las na introdução em relação ao público-alvo da ação.

Feita a introdução, ocorre a segunda etapa da metodologia: a leitura propriamente dita do texto. Uma vez iniciada a leitura deve-se evitar interrupções no fluxo de leitura, garantindo uma leitura integral sem pausas da obra selecionada. A leitura sem interrupções do texto é outro aspecto que justifica a denominação da metodologia como Método Linear, ou seja, uma leitura contínua e sem interrupções do texto selecionado para a oficina. É importante enfatizar que a leitura é feita de forma que os ouvintes não tenham acesso ao texto, antes, ouçam a leitura e aos poucos fixem sua atenção aos recursos orais e a entonação depositada pelos dísticos do texto. Após a leitura, o oficinairo pode distribuir exemplares aos ouvintes e problematizar o encadeamento inicial da leitura, demonstrando aspectos específicos da leitura que oportunizam a fixação do texto e sua compreensão global.

Após a leitura, inicia-se a terceira fase da metodologia, qual seja o debate do texto. No debate, o oficinairo deve comentar o texto recorrendo, quando necessário, a novas intervenções de leitura de fragmentos textuais e, sobretudo, dar voz aos ouvintes. É importante enfatizar que caso o oficinairo opte por distribuir exemplares dos textos selecionados aos ouvintes, só o deve fazer após a leitura integral do texto, pois a metodologia utiliza a oralidade da leitura como forma de captar a atenção do público-alvo.

Na quarta etapa da metodologia, o público-alvo deve ser incentivado a confeccionar pós-textos que, na sequência, são debatidos entre os envolvidos na ação, na quinta e última etapas metodológicas. A confecção e debate dos trabalhos individuais ou em grupo (pós-textos) podem ser direcionadas para ações específicas como: desenhos livres, reescritura, pintura, dramatização de textos, entre outras ações possíveis e disponíveis na escola. Estas atividades devem valorizar a leitura do texto no encontro e, na medida do possível, apresentar comentário crítico sobre os

textos trabalhados com vistas à construção de novos arranjos discursivos e, sobretudo, artísticos que valorizem o literário e a diversidade cultural nele imanente.

Desta forma, a intenção de produzir e comentar os pós-textos é ampliar o contato do leitor com o texto literário e, na medida do possível, com as demais manifestações artísticas. Uma vez apresentada a metodologia, comentaremos, na sequência, algumas ações desenvolvidas nos últimos anos em oficinas de leitura literária como forma de apresentar ao leitor deste texto reflexões sobre o andamento e desenvolvimento da metodologia em ações práticas.

É relevante informar que o Método Linear visa verificar a interação do público-alvo com o texto trabalhado na oficina, ou seja, a ideia é usar uma ação lúdica, novamente evocando a epígrafe deste estudo, que oportunize o contato dos leitores com o texto literário e, posteriormente, reforcem a leitura de novos textos, sobretudo, literários.

2. Leituras em processo: descrição e comentários

Como a extensão deste estudo nos impede de uma focalização mais ampla dos resultados das pesquisas e ações de extensão, optamos por comentar algumas experiências e, com isso, demonstrar ao leitor deste estudo as particularidades do Método Linear de Leitura Literária⁴. No dia 14/03/2013, desenvolvemos as atividades do projeto na E.E. Adventor Divino de Almeida (Campo Grande/MS) com a leitura do conto “Apólogo brasileiro sem véu de alegoria”, de Alcântara Machado, para treze participantes. As ações desenvolvidas na leitura tiveram inicialmente uma introdução teórica que comentou, de maneira sucinta, a obra de Alcântara Machado e sua ambientação dentro do Modernismo brasileiro. Em seguida, fizemos a leitura linear do texto.

Os ouvintes demonstraram interesse pela leitura e discussão do conto e aos poucos interagiram com a leitura indicada. Posteriormente, deixamos que os ouvintes interagissem e procedessem ao debate do texto. Nas discussões, os leitores/ouvintes conseguiram estabelecer uma leitura alegórica da violência presente no texto e relacionaram esta violência ao contexto em que vivem. Uma relação pertinente foi ligar o enredo e temática do texto às questões de manipulação política nos últimos anos, aspecto inferido por alguns leitores no debate.

Consideramos uma atividade bem sucedida, uma vez que os ouvintes interagiram bem com o texto lido. Acreditamos que as cenas do conto que relata uma revolta de almocreves em um percurso de trem de Mangaratiba a Belém gerou empatia no público leitor. A leitura, em nosso entendimento, demonstrou boa receptividade. No dia 11/04/2013, retornamos na escola para desenvolver uma segunda oficina, mas apenas três alunos compareceram. A ausência dos alunos nos

4 Remetemos nosso leitor aos estudos que seguem. Neles tratamos o tema deste estudo e divulgamos resultados das pesquisas e dos projetos de extensão realizados nos últimos anos: Literatura e formação de leitores: o texto literário e a sala de aula. Revista de Letras Norte@mentos, v. 9, p. 56-72, 2016. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/view/2337>; Literatura em Pauta: Reflexões sobre a Leitura Literária. Revista Todas as Letras (MACKENZIE. Online), v. 17, p. 47-59, 2015. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/index>; Questões sobre o ensino de literatura. Revista Intertexto (Uberaba), v. 06, p. 01-10, 2013. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/312>; Ensino de literaturas africanas em língua portuguesa em escolas de Campo Grande/MS. Cadernos do Aplicação (UFRGS), v. 25, p. 319-330, 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/33031>.

deixou apreensivos, pois indicaria um distanciamento dos primeiros envolvidos na ação. Mesmo com a ausência dos leitores, os três leitores presentes na segunda oficina indicaram interesse em realizar a atividade. Nesse dia, focalizamos o conto “Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência”, de Rubem Fonseca.

Nessa oficina, os leitores produziram desenhos livres e no debate após a leitura estabeleceram um diálogo com o texto “Apólogo brasileiro sem véu de alegoria”, de Alcântara Machado. O diálogo, estabelecido de forma espontânea, nos deixou a impressão de que a leitura realizada no dia 14/03/2013 estava interiorizada, uma vez que os ouvintes estabeleceram, de forma livre, associações sobre o texto lido na oficina anterior.

A discussão do texto de Fonseca passou, então, pela relação entre a violência urbana presente no conto e a violência “política” identificada pelos leitores no texto de Alcântara Machado. Pensamos que este percurso foi produtivo nos limites da investigação por determinar um processo interno de diálogo entre as leituras realizadas. Em uma perspectiva mais ampla, a relação com a precariedade da condição humana no texto de Fonseca foi ampliada pela ideia de inércia do poder público diante da situação fragilizada dos personagens descritos no texto de Fonseca, relação estabelecida pelos ouvintes durante o debate.

Ao atualizarem a leitura de Alcântara, entendemos que os leitores ampliaram sua linha inicial de leitura, fato que contribuiu para ampliação do contato inicial com o texto. As leituras dialogaram e esse fato foi considerado como muito produtivo nos limites da ação. Mesmo tendo um número reduzido de leitores que retornam da primeira para a segunda ação, julgamos como produtiva a construção de um percurso de interação com o texto que movimentou, inclusive, a leitura realizada anteriormente em direção a um novo caminho de organização da leitura.

Vejamos uma das produções realizadas pelos leitores nas oficinas pensando na obra de Rubem Fonseca, apresentada na Figura 1. No desenho, feito por um dos leitores, a representação da “vaca” morta em cima da ponte, elemento central no enredo do texto de Fonseca, é descrita de forma positiva. O desenho colorido e as flores em uma espécie de jardim contrastam com o cenário negativo descrito no conto. Segundo justificativa do autor da ilustração, em comentário feito no debate pós-texto, a ideia é contrastar por meio das cores e flores a negatividade associada à trajetória dos personagens no conto. O desenho colorido e a euforia da cena contrastam com a precariedade humana descrita no texto de Fonseca, mas, em nosso entendimento, demonstra a interação do leitor com o texto lido para além da violência descrita no conto, indicando a interferência do leitor diante do relato que lhe é apresentado quando da leitura do conto.

Figura 1 – Produção dos leitores



Fonte: Autor (2021).

O aspecto negativo associado à violência e espoliação econômica, no entanto, é retomado como constantes nas demais produções da oficina, aspecto esperado em função da temática presente nos dois textos trabalhados nas oficinas. A ilustração que segue é um exemplo deste traço.

Figura 2 – Produção dos leitores



Fonte: Autor (2021).

Ao construir uma imagem que evoca um catador de lixo e indicar – lado esquerdo do desenho – uma imagem humana diante de um supermercado e de um carrinho de catador de lixo, comentário do autor, – o desenho resgata a luta pela sobrevivência em um espaço de tensões sociais, compreendendo a isotopia e o eixo temático central do conto de Fonseca. Os dois desenhos comentados neste estudo corroboram com a ideia de interiorização da leitura do texto de Alcântara,

sobretudo pelos comentários orais apresentados durante a oficina e, mais especificamente, do texto de Fonseca. A ideia de um diálogo entre os textos de Alcântara Machado e Rubem Fonseca é importante para a percepção de que os leitores interagiram com os textos trabalhados nas oficinas, uma vez que compreendem a necessidade de reorganização das relações humanas apresentadas nos dois contos como um ponto de ligação entre eles.

As produções comentadas como exemplos das atividades desenvolvidas indicam uma atividade reflexiva que contribui com a interação leitor *versus* texto, objeto primário da apresentação dos contos. Esta interação indica que ao entrar em contato com os textos, os leitores captam de forma contundente a linha temática nos textos apresentados e acabam produzindo obras que retratam questões importantes em sua temática, inclusive, interagindo criticamente entre a leitura e a proposta de novos arranjos, primeiro desenho, temáticos para o conto de Machado.

Este caráter interativo conduz a uma reflexão sobre a validade de discutirmos textos literários *stricto sensu* em sala de aula. Para nós, a apresentação dos textos e sua discussão é um caminho produtivo na formação de leitores que interagem positivamente com textos em ambiente de leitura. Outro elemento que entendemos como produtivo na apresentação dos textos é a presença, especificamente nos dois desenhos, de elementos do enredo das narrativas em um processo de livre apropriação. Para nós, os leitores, ao produzirem suas releituras, criam um espaço dialético com o texto lido e, esse processo, é benéfico à formação do leitor.

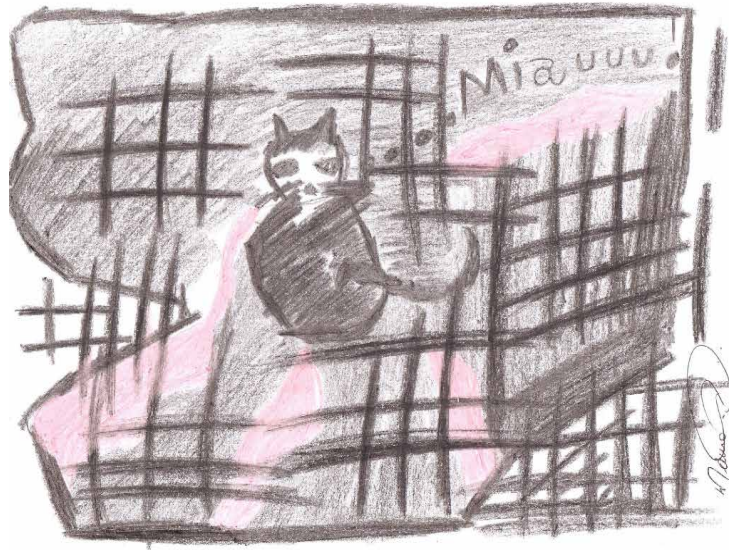
No dia 30/07/2014, estivemos na E. E. General Malan, também em Campo Grande/MS, para realizarmos mais uma oficina de leitura, agora tendo como objeto o conto “O gato preto”, de Edgar Allan Poe. Nessa atividade, tivemos doze envolvidos. O processo de apresentação do texto de Poe despertou grande interesse nos ouvintes. Muitos deles não conheciam a obra do autor e ficaram positivamente impressionados com a leitura do texto. Após a leitura, apresentamos uma curta metragem que apresenta uma animação do conto de Poe, retirado do site: <http://gothicmusicfan.blogspot.com.br/2012/04/curta-metragem-o-gato-preto-allan-poe.html>.

Os comentários sobre a ambientação estética do conto e a indicação da leitura de contos como “O barril de Amontillado”, também de Poe e “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Teles, acabaram por despertar nos ouvintes um conjunto de inquietações sobre a ambiguidade da natureza humana presente como fio temático determinante na obra de Poe. Focalizamos nos comentários de ambientação, e após a leitura do conto, a forma ambígua com que o narrador apresenta as relações humanas no conto e, sobretudo, a maneira com que o protagonista sofre alterações em sua trajetória narrativa via interação com a figura ambígua do gato no enredo.

Exploramos de maneira mais detida a forma complexa com que o personagem se relaciona com as tensões sociais em um espaço de recuperação da passagem do equilíbrio ao desequilíbrio emocional presente, ironicamente, nas complicações que o enredo vai apresentando ao leitor via violência do personagem central em sua relação conturbada com a esposa e, conseqüentemente, a sociedade. Ao final da leitura e da visualização do curta, os leitores apresentaram comentários sobre a obra lida e produziram uma quantidade significativa de pós-textos.

Vejamos algumas destas produções:

Figura 3 – Produção dos leitores

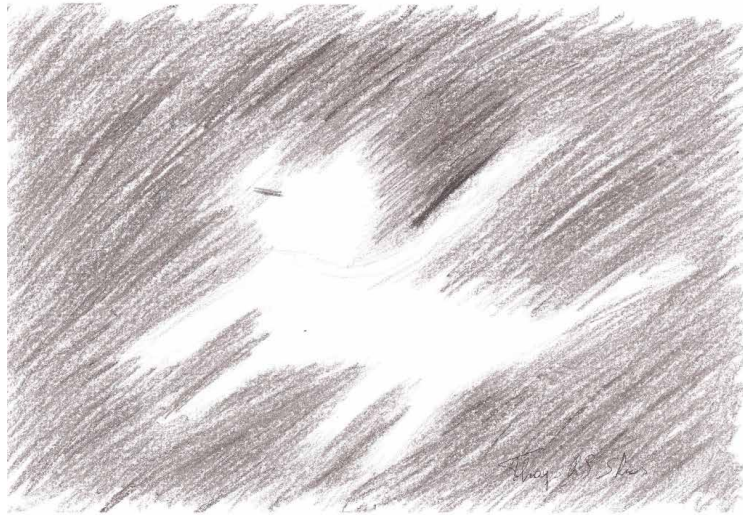


Fonte: Autor (2021).

O desenho descrito acima demonstra que o leitor do conto fixa o olhar sobre a figura ambígua do gato preto, ironicamente, personagem central da narrativa de Poe. Percebemos na apresentação da ilustração que o gato assume posição de destaque na releitura apresentada. Esta centralidade indica a percepção da ambiguidade do conto discutida de maneira exaustiva durante a leitura e apresentação do filme. Os contrastes entre o grafite e as cores claras, no caso o rosa, dão uma beleza inusitada para a produção pós-textual, fato que para nós apresenta a inquietação do produtor diante do conto uma vez que sugere uma projeção onomatopaica, “miauuuuu”, que traz ao conto o traço sobrenatural e recupera a impressão de espanto diante da ambiguidade temática do conto de Poe.

Cabe lembrar, também, que a ilustração foi seguida de uma breve explicação do autor que menciona ter ficado muito impressionado com a leitura e com a maldade do personagem ao cegar o gato, sendo, segundo ele, punido por isso. Outra representação do conto traz à baila o traço ambíguo do enredo de Poe, indicando que os ouvintes fixaram as cenas nele descritas.

Figura 4 – Produção dos leitores



Fonte: Autor (2021).

Nesse caso, o autor da ilustração, focaliza um aspecto específico do enredo, a mancha negra em formato de gato que assombra o protagonista após a morte do felino, também um comentário do autor. Entendemos que ao fixar seu olhar de releitura em um aspecto pontual do conto, o leitor deixa claro o impacto da leitura realizada e, mais que isso, consegue evidenciar um traço específico do enredo para produzir sua releitura a partir dele. Os relatos após a leitura e a diversidade de produções, bem como a qualidade das ilustrações, conforme desenhos citados, demonstram que os leitores interagiram positivamente com o conto. Um dos elementos que comprova esta impressão é o interesse demonstrado pelos ouvintes ao lerem os contos “O barril de Amontillado”, de Poe, e “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Teles, textos comentados durante a leitura e indicados, de forma não prescritiva, como possíveis leituras para os alunos envolvidos na oficina.

Nos dias 18/09/2016 e 21/10/2016, estivemos na Escola Classe CNQ 10, no Guará II, em Brasília/DF, para desenvolver oficinas de leitura. No dia 18/09/2016, abordamos o poema “O bicho”, de Manuel Bandeira e no dia 21/10/2016, o conto “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Teles. Nos dois encontros, estabelecemos um diálogo temático que privilegiou a presença da miséria como tema central dos textos. Procuramos valorizar na obra de Manuel Bandeira traços mais complexos do processo de organização estilística do poema e, com isso, chamar a atenção dos ouvintes para a presença de uma miséria em sentido ontológico.

No conto de Telles, problematizamos a temática contemporânea e a forma complexa com que o narrador apresenta seu olhar em relação ao ser humano e sua complexidade. A ideia foi construir uma reflexão que permitiu aos ouvintes, formular diferentes pontos de vista em relação às cenas descritas nos dois textos.

Figura 5 – Produção dos leitores

Raizo Karolent 2º C

As pessoas que vivem de lixo, não tem vergonha de falar o que fazem para tirar o sustento do lixo. Muitas pessoas não tem onde morar, e fazem barraca do lado do lixo para morarem.
Crianças não se importam com os brinquedos velhos, nem com roupas, é importante para elas. Crianças e terem o que comer e o que vestir.

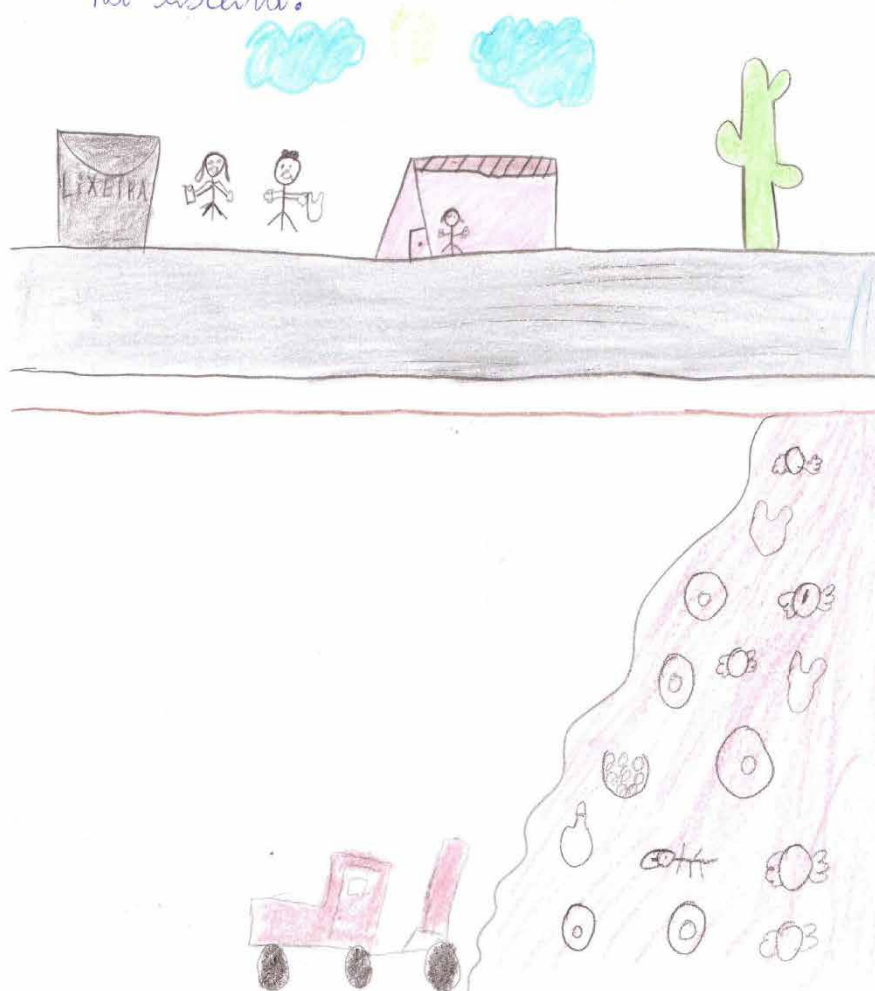


Fonte: Autor (2021).

Figura 6 – Produção dos leitores

Manithelle 7 anos 2^oC

A nossa vida está tão difícil que a metade das pessoas precisam ir as lixeiras, para reciclar o lixo que temos em casa, para Sabukilu e tu comida dia-a-dia.
As pessoas não tem casa própria ou quem sabe algumas, moram no lixão. E a outras ficam nas atividades pedando lixo na lixeira.



Fonte: Autor (2021).

Nessas produções, fica evidente que os leitores chegam à temática central do texto de Bandeira. Um aspecto positivo é a presença de intervenções narrativas acompanhando os desenhos e ilustrações. Não nos preocupamos em corrigir linguisticamente as produções, antes, valorizar a apresentação por parte dos alunos de intervenções sobre as leituras realizadas.

O desenho que segue sintetiza as produções da oficina do dia 21/10/2016. A quantidade de ilustrações e a montagem do painel ilustrativo deixam clara a linha de compreensão global do texto de Teles.

Figura 7 – Produções dos leitores



Fonte: Autor (2021).

Ao pensar reflexivamente sobre as oficinas, nos parece proeminente a interação dos leitores com os textos em discussão. Ao observar os desenhos, mais uma vez aparece uma imagem positiva, arco-íris no canto direito do painel. As explicações colhidas na oficina por meio de comentário oral do autor indicam que este se inquietou com a maldade de Ricardo, personagem central do conto de Teles e, por isso, optou pela abordagem periférica do enredo.

Novamente, chamamos a atenção para a riqueza das produções que, em linhas gerais, recuperam elementos do enredo e evidenciam a interação com a leitura realizada na oficina. Lembramos que a proposta das oficinas é apresentar diferentes textos literários aos alunos investigados em nossa pesquisa. Pela forma com que produzem seus pós-textos e, sobretudo, pela interação manifestada pelos leitores, entendemos que o Método Linear é um caminho produtivo para a formação de leitores ao apresentar e discutir as obras literárias de forma específica quando da focalização do texto literário em sala de aula.

O processo de formação de leitores, nesse caso, encontra na fundamentação teórica da área de Letras e áreas afins como a História, por exemplo, um componente complementar à formação de leitores. Nossa reflexão, nesse sentido, compreende a necessidade de que o professor de literatura utilize no processo de formação de novos leitores, ferramentas teóricas que ampliem o interesse dos leitores diante do texto, sem, contudo, dedicar um momento específico para a discussão metalinguística da teoria apresentada; esta deve ser um simulacro das ações de planejamento das oficinas. A teoria passa, então, nesse caso, a ser compreendida como ferramenta capaz de gerar reflexão e, portanto, instrumento necessário e fundamental ao professor de literatura para atingir o público-alvo.

As observações aqui apresentadas entram em contradição em relação à ideia de que alunos da Educação Básica têm dificuldade em ler e compreender textos literários em ambiente escolar, bordão comumente utilizado como justificativa para a dificuldade na apresentação de obras artísticas em sala de aula. Para nós, refletir e comentar as leituras que realizam cria um espaço lúdico de leitura literária, novamente, evocando a epígrafe deste estudo, o que provoca um sentido de valorização das leituras realizadas e serve, em nosso entendimento, como incentivo à leitura de novos textos.

Considerações finais

As ações desenvolvidas no artigo ofereceram aos acadêmicos da Educação Básica e, posteriormente, aos graduandos de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e, desde 2015, da Universidade de Brasília, um espaço específico de apresentação e discussão do texto literário em ambiente escolar. Entendemos como premissa que pensar a leitura literária em ambiente escolar é aspecto importante na formação de professores e contribui para a ampliação do universo cultural dos futuros leitores, quando pensamos em ações lúdicas envolvidas na leitura do literário enquanto espaço limítrofe entre o texto de concepção referencial e a obra literária, novamente mencionando nossa epígrafe.

As reflexões presentes neste texto indicam, portanto, que é possível construir em sala de aula um espaço de leitura que privilegie as particularidades do literário de forma lúdica direcionada à formação de professores e, com isso, contribuir para a formação de leitores literários, principal objetivo das ações descritas nos projetos que fundamentam as ações descritas no texto.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Editora Scipione, 1997.
- ANTUNES, C. **Trabalhando habilidades**: construindo idéias. São Paulo: Scipione, 2001.
- BORDINI, M. G. da; AGUIAR, V. T. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BORELLI, S. H. S. **Ação suspense e emoção**: literatura e cultura de massa no Brasil. São Paulo: Fapesp; Educ, 1996.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In.: _____. **Vários escritos**. 12. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1993, p. 169-191.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.
- FARIA, M. A. **Parâmetros curriculares e literatura**: as personagens de que os alunos realmente gostam. São Paulo: Contexto, 1999.

LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola**: Bilac e a literatura escolar na República Velha. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

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

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Novas Perspectivas 1. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. Teses 1. 3. ed. São Paulo: Global, 1983.

TEXTO LITERÁRIO E A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO ESPAÇO DA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dionila Gomes Tavares⁵

Vera Lúcia da Rocha Maquêa⁶

Nossa abordagem versa sobre uma proposta do projeto de intervenção em sala de aula de uma escola da rede pública de ensino básico. Essa é uma das atividades do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, desenvolvida com a turma do 8º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Profa. Ana Maria das Graças de Souza Noronha, entre os meses de maio a setembro de 2018. Para elaborá-la, tomamos como ponto inicial as inquietações que foram surgindo, a partir das reflexões que fizemos durante as disciplinas cursadas no Mestrado Profissional, bem como nas experiências em sala de aula e na coordenação pedagógica, no decorrer de 20 anos na educação básica.

Dessa forma, ao longo desse percurso, atuei na função de coordenadora pedagógica por cinco anos, e como tal, vi/ouvi nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe, algumas situações antagônicas relacionadas ao aluno leitor/não-leitor. Os professores das séries iniciais (até 5º ano) afirmavam que seus alunos liam, já os das séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) afirmavam que enfrentavam muitos problemas no processo de ensino-aprendizagem porque seus alunos não liam.

Portanto, acreditamos que esse projeto de leitura literária foi pertinente nesse contexto escolar e pôde contribuir com a formação leitora desses alunos, de forma que, através do ensino de literatura, se desvelaram novos caminhos que ampliaram o exercício da leitura, oportunizando novas formas de identidade, para que houvesse deslocamentos na (re)construção dos discursos, frente às questões ainda sedimentadas em nós professores. Nesse sentido, Antonio Candido (1995) ressalta que

a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 1995, p.186).

Consideramos a leitura literária como fator humanizador no sentido de que ela desvia o indivíduo do perigo, incita a reflexão, oportuniza a sua (re)organização, traz indagações, alimenta a sua insatisfação, controla as suas emoções, possibilita questionamentos e desejo de mudanças. Vale ressaltar, que esta mesma literatura que se apresenta com um poder encantador, que incita a pensar,

5 Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Professora da Escola Estadual Profa. Ana Maria das Graças de Souza Noronha, no município de Cáceres - MT. E-mail: dionila.tavares@unemat.br.

6 Doutora em Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa. Docente do curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, do PROFLETRAS e do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da UNEMAT. E-mail: maqueav@unemat.br

tem sido, ao longo dos anos, vítima da falta de políticas públicas que a defenda, que fechem suas portas para algumas disciplinas e a massacram, ficando a cargo dos professores o reconhecimento da sua importância para os seres humanos.

Sempre fui professora do ensino fundamental e médio e independente das turmas atribuídas ou das políticas de estado, escrevi/desenvolvi muitos projetos de leitura e gincanas literárias. Confesso, na maioria deles o foco era a quantidade de textos lidos e o ensino de língua. As gincanas apresentavam melhores resultados, porque em virtude da competitividade com outras turmas, sempre existia um grupo na sala que motivava a participação da maioria. É certo que de algum modo estes alunos liam, mas não uma leitura que lhes significasse, que transcendesse a sala de aula. Nessa direção, alguns aspectos importantes foram pensados, como postula Maria Helena Martins (1986),

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. Esse seria, digamos o lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura. Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura (MARTINS, 1986, p. 17).

Esse cenário me fez refletir sobre minha prática docente, por isso trabalhamos com a leitura e a escrita literária, buscando a qualidade do sentimento/conhecimento que a literatura exprime, pela natureza de sua posição política e humanitária. Ainda sobre literatura, Antonio Candido (1995) a distingue em três aspectos,

- 1) ela é construção de objetos autônomos como estrutura e significado; 2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos;
- 3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 1995, p. 178).

Nesse sentido, considerando estes aspectos formativos, acreditamos que foi importante ter iniciado o projeto pela história de leitura de cada aluno, já que, além da escola, estão postos em um ambiente familiar e em uma sociedade que lhes significa de alguma forma. Assim, tomamos como ponto de partida as relações que estabelecem com essas instâncias e que trazem para o ambiente escolar, buscando compreender as peculiaridades que lhes influenciavam positiva ou negativamente na sua relação com a leitura. Outrossim, houve uma sinalização de que este aspecto de negatividade da leitura sofre influência do próprio ambiente escolar que, conforme constatamos nos projetos de leitura, está muito mais preocupado com a quantidade do que com a qualidade e isto impossibilita que avancem.

Com vistas a proporcionar ao aluno a oportunidade de construir sua proficiência leitora – Letramento literário, à medida que percebe no texto o assunto tratado e é capaz de processar as

informações, levantar hipóteses e fazer inferências, buscamos mecanismos diferenciados visando uma prática de leitura significativa, considerando que este não é vazio de significados, pois está inserido em uma sociedade que vivencia diversas práticas de linguagem.

Essa negatividade de leitura configurada na escola, pré-estabelecida por discursos de professores/coordenação pedagógica, pode maquiagem a realidade e impedir a progressão, ascensão dos alunos. Compreender, romper com esses discursos foi essencial para que não houvesse confrontos nem julgamentos. Nesse caso, os discursos do professor e da escola foram vistos como uma medida de força injusta que por muito tempo silenciou os agentes alunos pela relação de poder que um exerce sobre o outro, o professor/escola que fala e o aluno que ora se cala, ora é rebelde e gerador de conflitos.

Quanto ao desafio educacional relacionado às dificuldades de leitura discutimos/planejamos de forma que os alunos refletiram sobre as dimensões do texto, de modo que isso influenciou sua relação com ele e assim, redescobriram diferentes modos de construção de sentidos. Para atender a essas necessidades, desenvolvemos um trabalho sob o viés do ensino de leitura literária, concebida como possibilidade de construção de um sujeito melhor, mais sensível, capaz de se colocar no lugar do outro, gesto que buscou ressignificar, que se destinou a ampliar, fortalecer a prática da leitura, bem como a apropriação das habilidades de ler e escrever em um processo interativo.

Na escolha dos textos, tomamos as inferências de Rildo Cosson e a partir de uma pluralidade de narrativas literárias curtas de língua portuguesa brasileira e africana oferecemos condições para que os alunos iniciassem suas leituras, refletissem sobre os principais temas nelas abordados, tomando para si a constituição dos sentidos de pertencimento e de identificação. Assim, nosso principal objetivo foi reconhecer o espaço da sala de aula como lugar de leitura, reflexão, experiência, oportunizando ao aluno contextos, aplicações e estímulos para o exercício da leitura e da escrita, de forma crítica, como postula Rildo Cosson (2012),

[...] aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos (COSSON, 2012, p. 35).

Consideramos nesse processo, as diversas manifestações literárias para oportunizar aos alunos experimentar o universo da leitura e descobrir o quanto ele é amplo e diversificado, levando-se em conta seu funcionamento textual. Assim, inscrevemo-nos na linha de pesquisa Leitura e Ensino de Literatura, com perspectiva teórica no Letramento Literário e Letramento crítico, sob este novo olhar, que corresponde a multiplicidade de sentidos, tomamos as inferências de Cosson sobre letramento literário como “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem” (GLOSSÁRIO CEALE, 2016), do letramento crítico tomaremos a compreensão de Ana Paula Martinez Duboc (2016, p. 61) “como exercício que convida o aluno a problematizar não apenas o discurso imbuído no texto, mas sim e, sobretudo, a sua própria compreensão sobre o texto, [...]”, que leva o leitor a

compreender os motivos pelos quais se lê, o que a leitura fala ou o que ela não fala, o que o texto considera ou desconsidera. Sobre o aspecto metodológico, norteamos-nos pela elaboração de uma diversidade de atividades de leitura/escrita e outras formas de expressão que conseguiram dar ao aluno condições para que buscasse nos textos literários toda a sua força humanizadora, capaz de aprofundar, de transcender nosso diálogo com a sociedade.

Nesse sentido, para conduzir o processo do letramento literário, selecionou-se um conjunto de narrativas literárias com o fim de construir/reconstruir o ato de ler para articular com autonomia as várias possibilidades de humanizar-se, conforme Candido: “a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação” porque ela “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável” (1995, p. 177). Márcia Abreu (2006) destaca ainda,

[...] que se abra mão da tarefa de julgar e hierarquizar o conjunto dos textos empregando um único critério e se passe a compreender cada obra dentro do sistema de valores em que foi criada. Não se trata de se esquivar de qualquer forma de julgamento ou hierarquia, até porque os grupos culturais avaliam suas próprias produções e decidem que há algumas mais bem realizadas que outras. O que parece inadequado, entretanto, é avaliar todas as composições segundo os critérios pertinentes à criação erudita. Abandonando esta forma de agir, ficará claro que não há livros bons ou ruins (ABREU, 2006, p.110, 111).

Nesse aspecto, concebe-se que não há fronteiras para o texto literário, seja ele uma criação da cultura popular, de massa ou erudita. Foi interessante para este trabalho a pluralidade de vozes, o diálogo da produção literária, o que ela traduz, seja do cânone ou não. Não se limitou este trabalho a nenhum gênero e isso possibilitou um encontro com a realidade do aluno, que se estabeleceu a partir de um diálogo, que descortinou uma visão mais crítica, mais consciente, e que lhes permitiu trilhar caminhos mais conciliáveis.

1. O caminho percorrido

Nesse item, daremos ênfase à primeira fase do nosso projeto, na qual objetivamos conhecer um pouco a história de cada aluno, refletir sobre o papel social da leitura e da escrita, saber como ele se relaciona com a escola, com o espaço onde vive e com a sua família, proposta centrada na leitura dos textos literários. Discutimos e debatemos sobre as temáticas suscitadas nos textos, oportunizando-os a se situarem no espaço onde vivem e a olharem para os elementos que os constituem.

Vale destacar que nesse percurso os pais constituíram parte fundamental para o seu desenvolvimento, conheceram o trajeto que foi percorrido e estabeleceram uma relação de confiança, harmonia e cooperação que reforçou o espaço público escolar e, assim, acompanharam e contribuíram com as atividades desenvolvidas pelos seus filhos. Evidencia-se a tecnologia como uma grande aliada, uma vez que, em decorrência dela, surgiram as redes sociais que invadiram nossas

casas, alteraram nossas relações com a vida moderna na corrida contra o tempo, estabeleceram uma nova relação social pedagógica com o espaço escolar, tendo contribuído de forma positiva na interação entre pais, alunos, professores e coordenação pedagógica, permitindo novos modos de se relacionar, através de uma interconexão com a mobilidade.

Nesse caso, aparelhos telefônicos celulares facilitaram o diálogo através de um grupo de WhatsApp, que possibilitou interagir em tempo real. A maioria dos responsáveis pelos alunos foi constituída por mulheres que, muitas vezes, tinham dupla jornada de trabalho e estudo e não conseguiam acompanhar presencialmente a vida escolar de seus filhos. Logo, apoiaram a ideia do grupo, através do qual agendavam-se os horários de chegada e saída das aulas extraclasse, tratavam-se das justificativas de ausências nas aulas e até de resolução de conflitos, proporcionando a todos mais segurança, tranquilidade e garantindo a efetiva participação no projeto.

Em decorrência de um ambiente pouco harmônico que afetava as relações pessoais, e pelo fato de haver percebido que as aulas fora do ambiente da sala de aula proporcionaram aos alunos relações mais fraternas, mais livres, pensa-se que as tecnologias, tão presentes na vida deles, são também um modificador para o ensino de leitura literária no âmbito escolar. Sendo assim, propôs-se a leitura audiovisual do filme francês: “Entre os muros da escola” (*Entre les murs*, 2007), vencedor do prêmio Palma de Ouro no Festival de Cannes em 2008, dirigido por Laurent Cantet. Essa atividade não estava proposta no projeto, mas serviu também como instrumento de reflexão para dialogar com os temas já apresentados nas leituras literárias anteriores e ajudou a compor a discussão na busca da identidade de seres humanos mais tolerantes. Como afirma Alencar (2007):

O cinema possibilita o encontro entre pessoas, amplia o mundo de cada um, mostra na tela o que é familiar e o que é desconhecido e estimula o aprender. Penso que o cinema aguça a percepção a torna mais ágil o raciocínio na medida em que, para entendermos o conteúdo de um filme, precisamos concatenar todos os recursos da linguagem fílmica utilizados no desenrolar do espetáculo e que evoluem com rapidez (ALENCAR, 2007, p. 137).

Esse encontro quase que casual, na biblioteca, ambiente onde funciona o cinema, com alunos sentados no chão comendo pipoca, tomando refrigerante, conversa ao pé do ouvido e ambiente descontraído, considerado informal, nos mostrou ser uma estratégia integrada e articulada que estimulou o aprendizado, possibilitando a melhoria das relações interpessoais, sem as quais não seria possível avançar. Na aula seguinte, formou-se uma roda de conversa a partir da qual muitos alunos identificaram aquela sala de aula do filme como sendo a deles. Outros se projetaram na narrativa fílmica e viram também alguns colegas ali constituídos, principalmente pela falta de respeito entre professor e aluno e pelo desinteresse nas aulas.

Outra relação interessante apresentada foi a ilustração do professor abordado, que trouxe para a discussão a necessidade do estreitamento dessa relação, que se estabelece em uma hierarquia de diferentes posições sociais, na qual os discursos permitidos para um não são para outros. Nesse sentido, significa duas posições: sujeito professor, que exerce um papel de autoridade

e coloca diferentes enunciados em movimento, os quais não devem ser entendidos como uma relação de força e poder; e sujeito aluno que, diante da hierarquia de uma organização burocrática de ensino escolar, assume um papel passivo, de receptor de conteúdo, uma posição subalterna, por ter que cumprir com normas institucionais, embora isso não signifique que suas relações precisam ser conflituosas.

Nesse contexto, o professor pôde propor aos alunos um contrato de trabalho, que estabelece nessa relação distintos papéis sociais que venham a produzir, além de conhecimento, relações afetivas que contribuam com a interação desses dois agentes na educação.

Nessa direção, os alunos ficaram livres para escolher o gênero textual e produzirem seus textos, (poema autobiográfico, narrativa linear, conto etc.) a partir das reflexões propiciadas pela leitura de textos literários – poemas, contos e leitura fílmica. Ao produzirem seus textos, alguns alunos perguntaram se podiam desenhar e ilustrá-los como alguns que lhes foram assim apresentados, conjugados entre texto e imagem. Julgou-se essa ideia como pertinente e deixou-se a critério de cada aluno escolher uma imagem ou uma foto autobiográfica. Como resultado, nenhum aluno usou sua fotografia para compor o texto, embora saiba-se que a maioria adora tirar selfies nos eventos da escola para postar nas redes sociais. Desse entendimento, visualizamos aqui a segunda perspectiva metodológica “técnica do andaime”, proposta por Cosson (2016), na qual o aluno desenvolve de maneira autônoma sua atividade⁷.

Nessa perspectiva, destacaremos algumas produções que demonstram uma reflexão sobre os textos literários lidos, caracterizando um olhar carinhoso pelo seu eu, apontando inclusive defeitos, suas relações afetivas com a sua constituição física e psicológica, sua constituição enquanto sujeito-leitor do texto literário.

1.1 Aluna A. P.



IDENTIDADE

Me chamo A. P., tenho 14 anos, meu cabelo é castanho escuro, sou uma menina legal e gosto de passar o dia com a família, tenho amigos divertidos e gosto de sair com eles.

Gosto de dormir à tarde, tenho olhos escuros, gosto de viajar com a família para lugares novos.

⁷ As transcrições das atividades de produção textual foram feitas como os alunos as escreveram

Tenho uma família legal que amo muito, estudo em uma escola legal onde tenho amigos divertidos, os professores são legais, às vezes são meio chatos.

Sou feliz por ter a vida, gosto muito de tudo (A. P.).

Comentário sobre o texto

No pequeno texto narrativo acima, a aluna, A.P., apresenta traços marcantes dos textos lidos, ao demonstrar suas características físicas, suas preferências, seus gostos e suas estreitas relações com a família, escola e amigos. No fragmento “os professores são legais, às vezes são meio chatos”, vemos uma dualidade de significados que marca a relação conflituosa vivida com alguns professores que, segundo a turma, chegaram a abandonar a sala de aula, fato que é considerado como fonte de uma sensação de abandono nos alunos, que desencadeia um comportamento rebelde.

1.2 Aluna W. H. B.



IDENTIDADE

Os Cabelos são de mel e quando fico triste, choro.

Se eu fosse um animal, seria como um urso forte e fofinho. Se fosse uma coisa, seria uma bicicleta veloz e furiosa. Mas sou apenas um sonhador chamado solidão, paixão que sonha com um futuro brilhante.

E quando leio em voz alta, sinto que alimento a minha alma. Às vezes, fecho os olhos e peço paz no mundo.

Desejo que seja feliz hoje e sempre (W. H. B.)

Comentário sobre o texto

No poema, em versos livres, W. H. B. articula texto e imagem, que compõem uma identidade de sonhos, e faz uma descrição física e psicológica cheia de encantamentos, influenciado pela leitura dos poemas: “Identidade”, de Pedro Bandeira e de Mia Couto, bem como pela “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, de modo que afloram sua sensibilidade para descrever suas preferências e gostos. Aparece também, na constituição do sujeito, o mundo exterior, sendo que, de forma indireta,

afirma que nossa sociedade não vai bem e preocupa-se com sua melhoria, desconstrução também encontrada na poesia de Dom Pedro Casaldáliga.

1.3 Aluna K. C.



IDENTIDADE

Tenho os cabelos crespos e um metro e cinquenta e três centímetros, gosto de ouvir música eletrônica, gosto de comer doce e de sentir a brisa no meu rosto, tenho dificuldade na leitura e, quando era pequena, pensava que nunca ia ter uma amiga, gosto de chupar picolé e gosto de andar a cavalo com as minhas amigas e de cheirar as flores, se eu fosse um animal, seria um pato (K. C.).

Comentário sobre o texto

Para a pesquisadora, que vivenciou o silêncio da aluna K. C. em sala de aula, vê-la refletindo sobre sua condição de leitora é muito significativo, uma vez que se descobriu, no percurso da intervenção, que a aluna não sabia ler. Diante dessa condição, é necessário reinventar-se como pedagogo para dar conta de iniciar esse processo de alfabetização, possível com a ajuda da amiga K. F. S. C., condição registrada no texto na passagem: “... pensava que nunca ia ter uma amiga ...”, reconhecendo, assim, sua relação com a amiga concreta, real. Toma-se este como um momento ímpar na condição de mediador desse processo, que reflete a condição humanizadora da literatura, citada por Candido. O texto da aluna fala muito mais que as breves palavras ali registradas, pois, ao narrar uma breve descrição física e assumir sua identidade com “cabelos crespos”, K. C. demonstra coragem, enfrenta sua condição de mulher negra e qualquer julgamento, brincadeira ou preconceito que possa descaracterizá-la não serão aceitos. Retoma o contexto dos textos literários lidos quando fala das flores e dos animais e não se esconde ao falar dos seus gostos, dos seus desejos. Nesse percurso, as atividades orais foram muito significativas para K. C. pois era muito calada, ouvia muito mais que qualquer outro aluno e isso lhe oportunizou todas essas reflexões. Vale ainda registrar aqui que somente no conselho de classe, os outros professores ficaram sabendo que a aluna não sabia ler. Ficaram muito assustados e, inclusive, iriam fazer testes de leitura com ela, uma vez que ela entregava o caderno com algumas atividades copiadas e resolvidas. Sabe-se que essa condição só era possível a partir da sua interação com a amiga, que respondia as atividades e ela copiava.

Assim, compreende-se que, ao trabalhar leitura e ensino de literatura na perspectiva da (re)constituição do sujeito nas suas relações sociais, antes de tudo, é preciso que se permita desestabilizar as fragilidades já constituídas com comportamentos mais flexíveis, para que haja quebra de estereótipos e desenvolvimento de valores de igualdade.

Para finalizar essa primeira etapa, foi realizada a aula a campo com as condições possíveis no momento, porque, mais uma vez, o CDCE informou que ainda não havia recurso para o transporte. Considerando a motivação dos alunos, optou-se, juntamente com a coordenação pedagógica e com os pais, por fazer a aula campo com as condições que nos eram possíveis no momento; nosso meio de transporte seria a bicicleta, elemento marcante na história de Cáceres, que já lhe garantiu o título de “Cidade das Bicicletas”. A turma, constituída de vinte e sete alunos, demandou, nesse momento, maior atenção, uma vez que somente um professor não seria suficiente para acompanhá-los e orientá-los. Sendo assim, através do grupo de WhatsApp, os pais foram convidados a levarem seus filhos com transporte próprio ou a acompanhá-los também de bicicleta, mas nenhum teve tempo ou oportunidade, devido às suas obrigações com o trabalho. Por isso, foram convidadas a professora de ciências, que abordou aspectos da preservação do meio ambiente do pantanal mato-grossense da orla do Rio Paraguai em Cáceres e questões relacionadas ao hábitat das onças, figura que, há muito, povoava a área verde da orla do Rio Paraguai na praça Barão, e a professora de história, que proferiu falas sobre os aspectos históricos do conjunto arquitetônico e paisagístico tombado em Cáceres, entre eles, a Catedral, a Casa Rosa e o Marco do Jauru, lembrando, ainda, a Lenda do Minhocão. Participaram da aula vinte alunos, dos quais dois não aparecem nas fotografias, porque não gostam. É evidente, no rosto de cada um, a alegria de vivenciar esse momento, que culminou em um piquenique na área verde da SICMATUR, momentos eternizados pelas fotografias (Figura 1).

Figura 1 – Aula de campo interdisciplinar



Fonte: Autora (2021).

Ao analisar esses textos, não se pode deixar de registrar a importância da democratização do acesso à leitura, com vistas a colocar o aluno no centro do processo, ampliando seus espaços de formação para além da sala de aula. Na busca por iniciativas de inserção no mundo da leitura, compreende-se ser muito significativa, nessa intervenção, a leitura em ambientes diversificados, que conduziram o aluno a espaços em que ele, sozinho ou com colegas, senta na calçada, em um

banco na praça ou no gramado e lê, ou ainda, ouve e internaliza a leitura do colega, aprende e se diverte. Esse conjunto tão amalgamado desencadeia práticas de ensino e aprendizagem com distintos papéis sociais, que produziram além da prática da leitura, conhecimento e relações mais afetivas. Em Lajolo (2004, p. 7), “a leitura como fonte de prazer e de sabedoria, não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola”. Somos sujeitos de distintos papéis sociais e o ensino da literatura escapa a essa instância escolar. Portanto, não se pode privar os estudantes do acesso a ela.

Assim, as leituras produziram muitos efeitos positivos, fazendo os envolvidos se sentirem úteis, empoderados, munidos das habilidades de ler e escrever o registro escrito foi facilitado. A esse propósito, afirma Maquêa (2010),

Quando escrevemos não importa se escrevemos sobre o outro ou sobre nós mesmos. A escrita é sempre um deslocamento da realidade, e nossas impressões são sempre carregadas de ambiguidades, quando colocadas no campo da representação. Já que a escrita não se confunde com a realidade, não pode substituir o real, e só pode referir o real e representar a sua própria realidade de linguagem, a sua dimensão social e o seu caráter coletivo e plural pelas convenções que estabelece, ela sempre duplica aquele que escreve (MAQUÊA, 2010, p. 42-43).

À luz dessa ideia, compreende-se que, quando se produz um texto, estabelece-se nele um diálogo tácito, em que o autor aciona seus conhecimentos prévios e, em decorrência disso, processa a leitura à sua maneira, faz o exercício da reflexão e se expõe na escrita. Também por isso, tem-se o letramento que, para Soares (2003, p. 75), “...é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever”.

Considerações finais

Assim, ressaltamos que não foi uma busca por culpados ou por soluções, buscar apoio na literatura para ampliar as discussões sobre o ensino de leitura literária na escola de ensino fundamental tem sido um divisor no alcance de resultados positivos, o foco no desenvolvimento do senso crítico impulsionou os estudantes a práticas mais fraternas na escola e fora dela. Houve também um modificador na dinamização do ensino com momentos prazerosos que ajudaram a melhorar a interação professor/aluno, aluno/aluno e aluno/escola e abriu portas para uma formação mais humana.

Do alto da experiência de dezenove anos na educação básica e sob à luz das teorias estudadas no decorrer das aulas no PROFLETRAS, o embasamento teórico do Letramento Literário e Letramento Crítico possibilitou um trabalho que só se configurou quando se deixou de lado as leituras e iniciou-se uma discussão sobre as difíceis relações pessoais dentro da sala de aula, que os impediam de avançar. Viu-se que, antes do diagnóstico da ausência de prática de leitura, havia ali conflitos entre alunos e na relação professor/aluno/gestão escolar. Sendo assim, a primeira etapa das atividades foi extensa, todas as atividades planejadas foram trabalhadas, porém, para a fase da conquista, outras precisaram ser pensadas.

Encontrou-se aí uma forma de aproximar-se deles e nesse momento, o contrato de trabalho pautado no respeito às individualidades e na humanização fez todo sentido, pois foi clara a nossa vontade de avançar e melhorar junto com eles. Sabe-se que esses comportamentos existem na escola, mas, aqui, o diferencial foi a proposta do programa em que é preciso olhar para a totalidade, estilo “ninguém solta a mão de ninguém”. Esse aspecto foi essencial para a formação, porque foi preciso reinventar-se para dar conta das adversidades dentro da sala de aula. Em outros tempos, seria mais cômodo fingir demência e não enfrentar os problemas.

Enfim, foi possível perceber que, à medida em que os alunos compreendiam os objetivos da leitura, mais eles se interessavam por ela. É claro que uns leem mais e outros menos, mas pode-se considerar que todos já iniciaram sua prática de leitura. Nesse ínterim, vale destacar que os modos como eles leram também contribuíram para essa formação leitora. Aos poucos, foi-se constatando que liam de diferentes formas: uns gostavam de ler sozinhos e silenciosamente, outros liam em grupo e em voz alta e, ainda, outros gostavam de ouvir a leitura do colega. Havia também aqueles que atrapalhavam. Os desafios para atender a essas necessidades foram muitos. Muitos espaços foram ocupados e o professor/mediador desse processo precisou desdobrar-se em tantos outros. Enfim, aprende-se o aluno, aprende-se o professor.

Cabe ainda ressaltar que a leitura literária na escola ainda é renegada não só pelos alunos, como também por profissionais da educação, que veem o livro na mão do aluno como uma desculpa para o professor não dar aula. Porém, reafirma-se aqui que ela precisa continuar a ser ensinada. Nesse percurso, muitos alunos experimentaram a leitura com prazer e, inclusive, fizeram suas escolhas de leitura. Outros compreenderam a sua necessidade em sala de aula e seu valor e também leram.

Referências

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALENCAR, S. E. P. **O cinema na sala de aula**: uma aprendizagem dialógica da disciplina história. Dissertação de Mestrado. Fac. de Educação. Univ. Federal do Ceará. Fortaleza/CE. 2007.

AMÂNCIO, I. M. C.; GOMES, N. L.; JORGE, M. L. S. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANTET, L. **Entre os Muros da Escola** (filme). Produção: Caroline Benjo e Carole Scotta. Distribuição: Imovision. 2008. 1 DVD (128 min).

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infanto/juvenil**. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, R. M. F.; VIANA, M. C. V. **A utilização de filmes em sala de aula**: um breve estudo no instituto de ciências exatas e biológicas da UFOP. Revista de Educação Matemática da UFOP, v. 1, 2011.

- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- COSSON, Rildo. **Literatura: a formação de um leitor todo seu**. CEALE DEBATE- FaE/UFMG. Dia 29/03/2016. Publicado em 04 de abril de 2016. Disponível em <https://youtu.be/S9Cs3yk2eql>
Acesso em: 8 mar. 2018.
- DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. *In*: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).
- GOMES, N. L. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GLOSSARIO CEALE. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, 2016. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/universidade/universidade-federal-de-minas-gerais-ufmg-faculdade-de-educacao-centro-de-alfabetizacao-leitura-e-escrita-ceale>. Acesso em: 05 ago. 2021.
- JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. **Práticas de multiletra-mentos e letramento literário: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das letras, 1995.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- MAQUÊA, V. L. R. **A escrita nômade do presente: literatura de língua portuguesa**. São Paulo: Arte & Ciência, 2010.
- MAQUÊA, V. L. R. **Ilhas**. Cuiabá: Lemos Design, 2002.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Editora Brasiliense S/A, 1986.
- MENDES, N. F. **Anhuma do pantanal: poesia da terra**. Cáceres: Editora UNEMAT, 1993.
- MOTTA, A. L. A. R. **O sujeito no discurso ecológico sobre a pesca na cidade de Cáceres Estado de Mato Grosso**. Dissertação de Mestrado em Linguística, Unicamp, 2003.
- RODRIGUES, A. S. **Mente insana**. Cáceres: Editora UNEMAT/Arte e Ciência, 2008.
- ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SAGRADA, **Bíblia-Harpa Cristã**. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil; Rio de Janeiro: Casa publicadora das assembleias de Deus, 2014.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ZILBERMAN, R. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica nº 14. Dez/2008.

A FÁBULA E O ROTEIRO NO LETRAMENTO LITERÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Jonathan Gonçalves dos Santos*⁸

*Susylene Dias de Araujo*⁹

A escola deve oferecer aos alunos grande diversidade de gêneros textuais a fim de enriquecer o repertório linguístico dos estudantes e torná-los leitores e autônomos, aptos à comunicação e ao uso da língua nos mais diferentes contextos da vida social. Neste sentido, as aulas de Língua Portuguesa, bem como os textos com os quais os alunos entram em contato no ensino fundamental, devem proporcionar experiências significativas e positivas que despertem interesse. Tendo em vista a necessidade de inovação das aulas de Língua Portuguesa, elencamos o gênero textual Fábula, conforme justificaremos mais adiante, para realizar um trabalho de leitura, interpretação e escrita com alunos do período integral da Escola Municipal “Tilma Fernandes Veiga”, em Corumbá-MS. No desenvolvimento do trabalho, buscamos desenvolver e consolidar nossas habilidades linguísticas, primeiramente por meio de estudo e aquisição de conhecimento teórico sobre o gênero fábula e, em seguida, pela elaboração de uma sequência didática e sua aplicação.

Conforme afirma Lajolo (2011):

O que fazer com ou do texto literário em sala de aula funda-se, ou devia fundar-se, em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas. Estas, de modo geral, afastam os problemas teóricos como irrelevantes ou elitistas diante da situação precária que, diz-se, espera o professor de literatura numa classe de jovens. A precariedade de tal situação costuma ser resumida nos clichês e preconceitos que afloram quando vêm à baila temas que relacionam jovem, leitura, professor, escola, literatura e similares [...] (LAJOLO, 2011, p.10).

Com base nesta reflexão e subsidiados pelo processo de orientação e de participação nas disciplinas do ProFletras, tomamos o trabalho com a transposição do gênero fábulas para o formato de um roteiro adaptado, na intenção de auxiliar nossos alunos a consolidarem suas habilidades de leitura com antecipação, inferência e compreensão textual, fases devidamente discutidas ao longo de nossa pesquisa. Como objetivo geral, a iniciativa estimulou o aluno a construir suas próprias estratégias de leitura dos textos selecionados, tomando a realidade social como referência e motivação de rompimento das fronteiras imaginadas entre língua e literatura.

Do ponto de vista específico, duas fábulas de Esopo popularmente conhecidas, “A cigarra e a formiga” e “A raposa e as uvas”, foram roteirizadas e após um processo de leitura guiada,

⁸ Mestre pelo ProFletras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na Unidade de Campo Grande. Professor do Ensino Fundamental e Médio na rede pública Municipal e Estadual em Corumbá-MS, onde dá aulas de Língua Portuguesa e atua em projetos de incentivo à leitura. jonathangsantos@hotmail.com

⁹ Doutora em Letras - Estudos Literários pela Universidade Estadual de Londrina. Docente da área de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Unidade de Campo Grande, onde atua na Graduação, no PROFLETRAS e no Programa de Pós-Graduação – Mestrado Acadêmico em Letras. E-mail: susylene@uems.br

registramos a possibilidade de novas interpretações e a construção de novos sentidos. A Fábula, de acordo com Jolles (1976), é uma forma simples, com um fundamento pedagógico que traz, em sua finalização, um ensinamento para a vida e para o comportamento de um grupo social; desde Esopo, considerado como pedagogo por excelência, passando pelos Irmãos Grimm, Jean de La Fontaine, Andersen e mesmo pelos fabulistas brasileiros, que agregam em suas histórias, ensinamentos e pressupostos morais, o gênero resiste. A título de conceituação, Dezotti (2018) observa que,

a partir do século XIX, quando o Ocidente descobriu a cultura indiana, muitos estudos foram feitos para tentar descobrir a prática da fábula. As opiniões se dividiam entre a Grécia e a Índia. No começo do século XX, porém, a decifração da escrita cuneiforme possibilitou o conhecimento de textos sumerianos datados, no mínimo, do século XVIII a. C., que veiculavam narrativas com personagens animais antropomorfizadas muito parecidas com as das fábulas gregas e indianas. (DEZOTTI, 2018, p. 23).

Conforme os estudos de Dezotti (2018), a crença de que a Fábula teria sido originária da Grécia ou da Índia não era verdadeira e sua origem mais provável teria sido na Suméria. Todavia, independentemente de sua origem específica, pode-se afirmar que tal gênero é universal e até na cultura indígena registra-se a arte de fabular, resguardadas suas diferenças culturais. Nesse contexto, a fábula tem uma função social singular em cada cultura, e assim se enuncia como “um ato de fala que se realiza por meio de uma narrativa funcional”, segundo Dezotti (2018, p. 24). Por intermédio da fala, protagonistas antropomorfizados assumem funções peculiares, ou de transmitir algum tipo de crítica social, ou formular conselhos, censurar algum tipo de atividade e até transmitir recomendações, conforme for o caso. E cada caso merece atenção especial ao que o fabulista inseriu como propósito do seu trabalho, pois as personagens que ali representam algum tipo de comportamento social, criticam algum hábito não condizente com os bons costumes da cultura local ou de forma geral; enfim, as funções dos protagonistas são bem definidas nos seus papéis.

No Brasil, de acordo com o antropólogo Luís Câmara Cascudo (1958), a fábula possui variantes regionais, acréscimos fantásticos, além de construções próprias que se formaram a partir da miscigenação das matrizes culturais formadoras da população. A matriz europeia trouxe os contos da Carochinha, os contos de Jean de La Fontaine e os contos de Grimm e Andersen, além, obviamente, da matriz grega de Esopo. Entre os jesuítas, o gênero se popularizou como forma de transmissão e cristalização de valores cristãos indicados aos indígenas como peças que contavam a vida dos santos católicos, seus feitos e a defesa da fé.

Como podemos perceber no decorrer de nossa pesquisa, devido ao caráter ilustrativo deste tipo de texto, atravessando os séculos, a fábula, revestida de grande importância cultural não ficaria longe das salas de aulas. Conhecida como um gênero discursivo que se desencadeia por meio de elementos característicos, relacionados aos gêneros narrativos, as personagens do universo das fábulas são tratadas como protagonistas, antagonistas ou, ainda, coadjuvantes em determinados

contextos, fatores que facilmente atraem o interesse do público leitor dos mais diferentes níveis de ensino.

Para que o aluno possa entender melhor como isso se desenvolve na prática, convém que lhe sejam proporcionadas condições de refletir para além das aulas, durante o processo de ensino-aprendizagem, durante a vivência na biblioteca, no acesso aos livros impressos e ao mundo digital inerente a seus campos sociais. Na esfera da compreensão do gênero, convém que o aluno entenda que as personagens destes textos, representadas na maioria das vezes por animais ou objetos que assumem determinadas características humanas, conforme a conveniência, falam, pensam, agem como se fossem seres humanos e transmitem lições de moralidade, respeito e ética. Ainda na escola, pelo fato de ser um gênero discursivo de grande alcance didático-pedagógico, convém que os alunos entendam que o que acontece no texto, por indícios de verossimilhança, pode acontecer na vida e, em síntese, as fábulas ajudam na interpretação dos fatos se desenrolam no tempo e no espaço, pois esperar a “moral emergir” não resolve o aprendizado sem a devida compreensão do processo narrativo.

Na prática, nossas reflexões nos levaram ao estímulo da criatividade dos alunos e como consequência, a refletir sobre o papel da leitura como atividade inerente ao cotidiano da escola, possibilidade de aquisição de conhecimento e de procedimentos técnicos específicos para a compreensão do texto, especialmente, o texto literário. Como metodologia operacional, o sequenciamento de atividades que envolveram da revisão da literatura à coleta de dados e ao protagonismo dos alunos do período integral da Escola “Tilma Fernandes Veiga”, no município de Corumbá-MS, constituíram-se como etapas da pesquisa-ação, da intervenção e do registro.

1. Desenvolvimento e análise da sequência didática: a fábula e o roteiro

Dando sequência à introdução deste artigo, passamos agora ao relato da sequência didática (SD) então adotada, constituída por quatro módulos que demandaram uma quantidade de aulas que passaremos a descrever, totalizando 18 horas-aula, subdivididas em um quantitativo específico de etapas.

Figura 1 – Esquema da SD

Apresentação das fábulas	Reconhecimento dos elementos das narrativas	Seleção de fábulas	Seleção dos Gêneros e tipos textuais	Percurso da fábula ao roteiro	Materialização da produção
--------------------------	---	--------------------	--------------------------------------	-------------------------------	----------------------------

Fonte: Elaborada pelos autores, a partir de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 83).

De acordo com o esquema, a apresentação da fábula foi o primeiro momento de nossa intervenção. Antes de entrar nos módulos da SD que englobam a parte metodológica de aplicação das atividades em si, foi necessário utilizarmos uma aula para introdução da problemática a ser desenvolvida.

No primeiro momento da aula, destinada à apresentação do texto selecionado, a exposição dos argumentos que embasam a SD foi mediada como aula dialogada e sem registros escritos, na intenção de criar uma atmosfera de ludicidade. Nesta etapa, foram repassados alguns elementos constitutivos das fábulas como personagens e perspectivas formais do texto, marcado por suas investidas em um desfecho moral a ser compreendido. Na aula seguinte, registramos a aplicação de um questionário diagnóstico, cuja análise e informações foram importantes em nossas observações para obtermos mais dados sobre os alunos e termos condições de traçar um perfil do aluno/leitor atendido. Em linhas gerais, para deixar os alunos à vontade, destacamos nosso esforço em incentivá-los a falar e a expressar opiniões acerca do texto lido. Uma vez considerados, os dados levantados pelo questionário foram ilustrados em gráficos expostos na versão final da dissertação, por ora sintetizada neste artigo. Com objetivo de observar e diagnosticar a relação destes alunos com a leitura e com seus interesses pelos gêneros textuais narrativos, durante um mês, foram ministradas 4 aulas em que as estratégias de leitura, propostas por Solé (1998), foram executadas: 1 - Leitura em voz alta pelo professor; 2 - Leitura silenciosa pelos alunos; e 3 - Leitura compartilhada. Em ocasiões específicas, a leitura silenciosa foi uma recorrência; em outras ocasiões, os alunos foram conduzidos à sala de tecnologia para pesquisar e assistir às versões em vídeo das fábulas lidas nos encontros anteriores, a fim de perceber elementos narrativos como o espaço, as personagens e o tempo da fábula e, então, compreender o processo de transposição de um suporte a outro.

No recorte do relato vamos descrever o Módulo 3, constituído pela apresentação das fábulas e sequente proposta de elaboração do roteiro. Nesta iniciativa, foram disponibilizadas um total de 06 aulas: duas aulas por semana, e não apenas uma como nos módulos anteriores. Na primeira aula desse módulo, a turma foi separada em dois grandes grupos: um deles ficou com quatro versões da fábula “A raposa e as uvas”, o outro, com o mesmo número de versões de “A cigarra e a formiga.” Lembramos aqui que a escolha dessas duas fábulas se justifica pela variedade de traduções e de versões, bem como pela familiaridade do texto entre os estudantes. Levando em consideração os critérios estabelecidos por Cosson (2018), decidimos que os grupos deveriam se reunir durante a aula e, de forma compartilhada, depois da leitura das versões apresentadas, registrar suas impressões de leitura no caderno para que, em seguida, estas impressões fossem apresentadas.

Embora este momento fosse intermediado, buscávamos deixar os alunos à vontade para relatarmos suas anotações e assim, avaliávamos se técnicas de leitura e de análise trabalhadas nas aulas anteriores surtiam os efeitos esperados. Na continuação do trabalho, uma das quatro versões do texto lido era escolhida para que os alunos elaborassem um roteiro, o que poderia resultar na fase inicial da produção de um vídeo, embora esse não fosse o foco da atividade. Destacamos a sensível evolução nas observações realizadas durante a leitura do texto. Convém destacar que, para nossas reflexões de pesquisa, o interessante estava em observar os alunos anotando em folhas próprias os elementos da fábula, personagem, tempo, espaço, tipo de narrador, semelhanças e diferenças entre os textos das versões recebidas. Além disso, os alunos questionaram o fundo moral do texto na

relação com o contexto social de sua própria vivência, na contextualização da essência do texto para sua própria versão como uma das fases mais importantes para o processo criativo de adequação da transposição do texto original, a fábula, para o roteiro.

Na terceira aula deste módulo, os alunos, levados à sala de tecnologia, assistiam alguns vídeos da plataforma do *Youtube* intitulado “Como fazer um roteiro simples para vídeos”, de Jeão Gambiacine, e em seguida, eram orientados de que o roteiro, assunto do vídeo ora assistido, também se classificava como um gênero textual pertencente à tipologia injuntiva, ou seja, voltado a dar instruções ao interlocutor acerca de determinados procedimentos. Sem a intenção explícita da avaliação constante, procurávamos acompanhar como estes alunos lidavam com a continuação das atividades propostas e organizavam o conhecimento acumulado e construído para então, concretamente, perceberem como um gênero dava lugar a outro a partir de um diálogo cooperativo.

No decorrer dos dias, a quarta aula do módulo foi iniciada e por nosso planejamento, percebíamos que o trabalho chegava na etapa da intervenção propriamente dita. Na sala dos equipamentos tecnológicos da escola, onde este processo se constituía, os alunos passavam à fase de redação dos roteiros resguardando a esta etapa criativa, liberdade criativa na elaboração de adaptações que considerassem necessárias nas características das personagens, nas ações e em outros aspectos relacionados ao tempo e ao espaço das narrativas.

Nesta fase, os estudantes foram orientados a considerar no roteiro a ser produzido o contexto social em que viviam, valorizando sua própria experiência. Era o momento de analisarmos a capacidade dos estudantes de demonstrarem a criatividade e manipulação com linguagem para a finalidade proposta.

Na quinta e na sexta aula, houve apenas um momento comum: o tempo da escrita por parte dos alunos. O processo de orientação por parte do professor foi muito necessário, porém, sem grandes intervenções que pudessem comprometer a autoria. Registramos o quanto foi interessante observar como os alunos opinavam sobre a sequência das ações da narrativa durante a produção dos roteiros para a história adaptada. Uns discordavam dos outros, mas argumentavam o porquê de manter ou de retirar determinadas ações dos personagens das fábulas, o que trazer de uma ou de outra versão lida ou até mesmo sobre a possibilidade de inserir novas ações, como as características do falar regional. Alguns passavam diretamente as anotações para o texto escrito no computador; outros preferiam rascunhá-las no caderno para depois sugerirem ao grupo e passarem para o roteiro digitado.

O principal desafio nesse momento era manter a turma concentrada na produção escrita. Desse modo, aqueles que não estavam digitando poderiam participar da discussão com os demais membros do grupo e tomar nota nos cadernos para só então, passar o “turbilhão de ideias” para o arquivo digital.

Conforme surgiam dúvidas, estas eram repassadas ao grupo ou ao professor, discutidas e eliminadas, de modo a aprimorar a produção dos estudantes. Assim, ao final da sexta aula, como

resultado de todas as etapas, tínhamos dois roteiros, a análise e uma possível produção em vídeo para “A raposa e as uvas” e “A cigarra e a formiga”, caso os grupos assim desejassem.

2. Produção final

Para a última etapa da SD, denominada “Produção Final”, foram necessárias duas aulas, utilizadas com propósito de levarmos os alunos ao processo de revisão da produção escrita e finalmente à formatação dos roteiros no padrão das técnicas apreendidas nas aulas anteriores.

Na primeira aula desse módulo, caminhando pela sala dividida em grupos, lançávamos perguntas em relação à apresentação do roteiro produzido e passávamos a orientar sobre alguns elementos como transposição dos suportes, considerando o gênero textual e deixávamos os desvios da norma culta observados em alguns registros para análise e correção posterior.

Para Lajolo (2011),

o professor de Português deve dispor de uma noção ampla de linguagem, que inclua seus aspectos sociais, psicológicos, biológicos, antropológicos e políticos. Ele deve ser usuário competente da modalidade culta da Língua Portuguesa. Deve, nesse sentido, ser uma espécie de poliglota: precisa dominar competentemente várias modalidades de linguagem de forma que, se disser *nóis vai* e se escrever *paçarinho*, irá fazê-lo por opção consciente e não por desconhecimento de outras opções. O professor de Português deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa de literatura, particularmente da brasileira, da portuguesa e da africana de expressão portuguesa. Frequentador assíduo dos clássicos, sua opção pelos contemporâneos, pelas crônicas curtas ou pelos textos infantis deve ser, quando for o caso, mera *preferência*. Em outras palavras: o professor de Português pode não gostar de Camões nem de Machado de Assis. Mas precisa conhecê-los, entendê-los e ser capaz de explicá-los. O professor de Português deve estar familiarizado com a história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, com a história da alfabetização, da leitura e da literatura na escola brasileira. Pois só assim poderá perceber-se num processo que não começa nem se encerra nele, e poderá, no mesmo gesto, tanto dar sentido aos esforços dos educadores que o precederam, como ainda sinalizar o caminho dos que o sucederão. (LAJOLO, 2011, p. 17, grifos do original).

Motivados pela reflexão citada, no processo de análise da produção final, passamos a levar em consideração a extensão dos textos escolhidos e alguns “desvios” nas falas das personagens. Depois de algum tempo de diálogo com o grupo, foi possível perceber a motivação do tamanho dos textos produzidos, se eram muito extensos ou não, preservando os elementos narrativos necessários à compreensão bem como na escolha da linguagem, a ponto de percebermos se estas opções foram acionadas de forma consciente ou não; daí a importância desse caminhar entre os estudantes, como se pôde observar no produto dessa pesquisa. A cada grupo atendido, percebíamos que os alunos eram exitosos no quesito de manutenção da essência das obras originais, tomando o novo texto, de sua autoria, como um texto independente. A partir deste novo texto, nossa avaliação das habilidades dos repertórios linguísticos, oral e escrito, desenvolvidos ao longo do ensino fundamental, apontava para um resultado consolidado, pois então percebíamos que o conhecimento e a leitura das fábulas

em processo de transformação e transposição proporcionavam acesso às habilidades linguísticas adquiridas pelos alunos ao longo da formação em língua portuguesa. E assim, imersos em suas possibilidades criativas, estes alunos passavam a descobrir o poder da reinvenção do texto narrativo.

1.1 Roteiro produzido - “dona márcia e os peixes de seu zé”

EMEI “Tilma Fernandes Veiga”

Trabalho de Português (Aulas de leitura)

Professor (org.) Jonathan Gonçalves dos Santos

Alunos: Erika Kárin Meaurio da Costa; Gabriel Flores Ribeiro; Glaucilene Gonçalves de Oliveira; João Gabriel Pereira Lara; Luiz Eduardo da Costa Ortega Lubian; Matheus Souza Fernandes; Odinei da Silva Ramires; Robert Cabral de Arruda; Rubens Emanuel Munhões da Silva; Santiago Peña Padilha.

Roteiro inspirado na fábula “Raposa e as Uvas”, de Esopo
Corumbá-MS, 2019.

Personagens: Dona Márcia, Marcos e Seu Zé

Espaço: Casa da Dona Márcia, rua e quitandas do Porto Geral de Corumbá-MS

Tempo: Uma manhã qualquer

Narrador: Não há (no roteiro há apenas orientações sobre as ações dos personagens).

Cena 1 – Casa de Márcia e Marcos - Focalizar a câmera na cama e captar a imagem de Dona Márcia levantando e acompanhar sua ação do banheiro à cozinha. É manhã de sol e Dona Márcia se levanta preguiçosamente da sua cama, joga uma água no rosto e escova os dentes. Ainda com preguiça, vai para a cozinha tomar o seu café da manhã, onde encontra Marcos, seu filho, já chegando com o pão.

Cena 2 – Cozinha da casa Marcos – Marcos entra pela porta com o pão. A câmera atrás de Dona Márcia filma a entrada dele e ambos ocupam o espaço da cozinha. D. Márcia próxima ao fogão e pia enquanto dialoga com o filho que se senta à mesa e deixa a sacola de pães sobre a mesma.

Marcos: Bom dia, mãe! Bença.

Dona Márcia: Bom dia, que Deus te abençoe, Marcos! O pão está quente? Hoje amanheci com mais fome do que de costume.

Marcos (sorrindo): O pão acabou de sair. Todo dia a senhora come bastante. (risos) Dona Márcia era uma senhora gorda, mas dizer que ela comia demais era briga na certa!

Cena 3 – Ainda na cozinha. Foco aberto captando todo o ambiente. No fogão, um bule com a água do café fervendo, Dona Márcia pega o objeto e enquanto passa o café, se vira para o filho.

Dona Márcia: Só eu que como bastante Marcos? Nem sei o porquê não te taco esse bule. Você detona dois reais de pão de um jeito que só vendo, vote!!!!

Ambos sentam e enquanto tomam o café, lá fora vai passando Seu Zé, um vendedor gritando: - Olha o peixe, fresquinho, limpo e barato!

Dona Márcia: Ouviu isso, Marcos? Tem alguém vendendo peixe lá fora. Acho que vou comprar para nós almoçarmos. Marcos que comia de cabeça baixa, levanta o olhar em direção a sua mãe.

Marcos: Ala, compra! Eu quero comer peixe!

Cena 4 – Câmera capta as ações da personagem Dona Márcia. Dona Márcia se levanta, pega sua bolsinha recheada de dinheiro no canto do armário e sai em direção à rua.

Cena 5 – Foco aberto nas personagens, captando o diálogo entre ambos e o ambiente em que estão. Dona Márcia e Seu Zé na rua em frente à casa de Dona Márcia. Dona Márcia que era avarenta não quis perder a oportunidade de pechinchar.

Seu Zé levanta a tampa de seu isopor e mostra os peixes.

Dona Márcia: Ei moço! Espere aí deixe eu ver o peixe.

SEU ZÉ: Ô patroa aqui no meu carrinho tem os peixes da melhor qualidade da região, a senhora num vai achar iguar!

Dona Márcia: Como o senhor chama?

Seu Zé: José, dona, mas todo mundo me chama de Seu Zé!

Dona Márcia: Ah sim. Meu nome é Márcia.

Seu Zé: Então Dona Márcia o que vamos levar hoje?

Dona Márcia: Seu Zé quanto tá o pintado?

Seu Zé: Quarenta e oito reais!

Dona Márcia: Vote, tá caro!

Seu Zé: Tá caro não, dona.

Dona Márcia: Tá caro, sim! Pra eu ficar freguesa o senhor poderia baixar.

Seu Zé: Mas dona Márcia esse é o preço, por aí tá tudo mais caro o preço desse peixe dá pra baixar pra quarenta e cinco reais pra senhora, porque é a primeira compra.

Dona Márcia: Tá caro ainda, desse jeito prefiro comer sardinha em lata, que é peixe do mesmo jeito.

Seu Zé: Dona se eu abaixar não vou ter lucro, nem como levar dinheiro pra casa, o meu peixe é fresco, num é de lata não, o sabor é outro. (resmungando e “fecha a cara”).

Cena 6 – Foco no rosto de Dona Márcia, a câmera capta as caras e bocas que ela faz, enquanto o personagem Seu Zé aguarda e mexe no celular. Dona Márcia “olha duro” pro Seu Zé e de pensar naquele pintado sendo feito a urucum, salivava e pensava, consigo. De repente, a personagem

vira para a câmera e fala baixo como se estivesse pensando “vou ter que pagar barato nesse peixe, se eu insistir, esse “homi” vai cedê.”

Cena 7 – Foco no rosto do personagem Seu Zé, capta expressão de pensamento alto. Enquanto olha pra câmera, o personagem diz em voz baixa “trabalho de sol a sol e cobro o preço mais justo da cidade, mas que dona insistente.”

Cena 8 – Foco aberto câmera nos personagens que ainda estão em frente à casa na rua.

Dona Márcia: Olha eu quero levar mas o senhor pode fazer a trinta e oito?

Seu Zé: Dona desse jeito é melhor eu dar o peixe pra senhora! Hahaha (Mas é meu ganha pão). Sussurra baixinho.

- Dona Márcia olha pra bolsinha cheia da grana, mas queria, porque queria economizar -

Dona Márcia: Seu Zé se fizer a trinta e nove eu levo.

Seu Zé: Mas dona Márcia o preço no mercado é cinquenta e dois reais o quilo eu faço a quarenta e cinco pra senhora. Dona Márcia olha o peixe, quase comprando, mas a vontade de desdenhar e pedir um preço mais baixo que o normal era quase incontrolável.

Dona Márcia: Seu Zé e se o senhor fizer a quarenta?

Seu Zé: Mas dona Márcia assim eu fico num prejuízo muito grande, o que são cinco reais a mais?

Dona Márcia pega o peixe no isopor levanta e diz:

Dona Márcia: Olhe Seu Zé esse peixe nem está fresco? Está até com cheiro de passado vou ter que lavá-lo muito bem antes de preparar, quarenta reais estão muito bem pagos!

Seu Zé (suspira, recolhe o peixe da mão de Márcia e diz): Dona Márcia infelizmente não temos negócio, peguei esse peixe às 5h da manhã, no rio, limpei e já saí pra vende. Se a senhora não quer, não fale mal do meu produto.

Dona Márcia para não ficar por baixo, faz cara de nojo, volta em direção ao seu portão e diz.

Dona Márcia: Não queria esse peixe mesmo, está com cara de passado, fico com minha sardinha.

Cena 9 – Câmera acompanha entrada de Márcia para a sua casa. Ao entrar Márcia olha a bolsinha de dinheiro, para um pouco pensativa e lembra que o filho queria comer peixe no almoço, ela fala “Ah! Marcos queria comer o peixe, meu Deus!”

(Dona Márcia leva a mão à testa enquanto diz isso).

Cena 10 – Foco em Márcia e saída para a rua novamente. Dona Márcia dá meia volta e sai pela rua desesperada, lá embaixo na rua avista Seu Zé, corre em direção ao vendedor e chegando próximo a ele esbaforida.

Cena 11 – Na rua, câmera com foco aberto capta o diálogo entre Dona Márcia e Seu Zé.

Dona Márcia: Seu Zé, pensei melhor vou ficar com o pintado, mesmo sabendo que ele não está fresco.

Seu Zé: Ô patroa, vou ficar em falta com a senhora, acabei de vender prô moço que mora a três casas da sua. (D. Marcia faz cara de desapontada com a resposta de Seu Zé)

Cena 12 – Câmera acompanha retorno da mulher para casa. Dona Márcia sem graça sai pensando e falando “porque não paguei o preço logo. Agora, sem peixe e com vontade. Que que eu vou falá pra Marcos”?

Cena 13 – Fundo escuro. D. Marcia sorrindo vê o filho chegar com um peixe, suado explica que “tava” muito sol lá nas bandas do Porto.

Dona Márcia: Que bom que você conseguiu, meu filho!

Marcos: Adivinha quanto, mãe! 56 Reais, o Quilo!

Cena Final: D. Márcia se joga, desmaiada no sofá!!!!

Moral da História: Quem desdenha quase sempre quer comprar! Aproveite!

Na última aula de nossa SD, aconteceu o tão esperado momento de apresentação dos roteiros produzidos. Nesta ocasião, cada grupo expôs o texto escrito para compor o acervo das produções escolares do ano e os textos produzidos ficaram disponíveis na biblioteca da escola como parte do material de leitura ou de futura encenação em vídeo. Sendo assim, parafraseamos Lajolo (2011), por acreditarmos que esta experiência tenha sido a sinalização de um caminho para os educadores e leitores que nos sucederão.

Considerações finais

Este artigo nos deu oportunidade de relatar a pesquisa realizada na Escola “Tilma Fernandes Veiga”, no município de Corumbá-MS, a partir de nossa experiência em compreender as etapas de leitura, manipulação de conceitos linguísticos, compreensão e a transposição do gênero fábula para o roteiro. Na condução da pesquisa, como exigência que se apresenta ao professor que se coloca disponível a tornar-se Aluno do ProfLetras - na condição de pesquisador -, registramos nossa construção de um escopo teórico elaborado como base da pesquisa-ação então apresentada e sintetizada pelo conhecimento adquirido sobre o gênero fábula, sua importância e tradição como gênero literário e finalmente sobre sua intencionalidade. Nossas leituras, que partiram do contato

com as antigas fábulas de Esopo, passaram por outras realizações europeias e brasileiras e deste vasto repertório foi preciso estabelecer conceitos sobre o tema que norteassem a pesquisa.

Em nossa formação, a realização deste trabalho nos trouxe reflexões sobre processos de leitura e escrita além do convencional e nos apresentou a literatura e as imagens como pontos de partida para outras mediações textuais. Nossos alunos, escolhidos para participar deste processo, passaram a entender que a leitura não se limita ao universo palavra escrita. A eles, deixamos a lição de que a formação do leitor vai além da percepção do que está escrito; é preciso ler o mundo à sua volta para compreender a sociedade e, a partir dessa consciência, aprimorar constantemente o olhar.

Ainda como resultado da pesquisa, alunos mais autônomos serão conduzidos à séries posteriores e sem dúvida, os participantes dos processos aqui registrados estarão mais atentos aos meandros criativos que podem ser desencadeados a partir da leitura e da escrita. A eles, o acesso às ideias, o passeio pelos caminhos da ficção e a percepção dos diversos suportes nos quais a leitura se realiza e como pode ser compreendida não será mais um mistério, afinal, registra-se aqui um bem-sucedido exercício de leitura, compreensão e reescrita cujo resultado se materializa com roteiros adaptados e criados a partir de diferentes vivências de mundo. Durante o processo de produção, nossos alunos leram, escreveram e olharam criticamente para o texto literário e na transposição das fábulas escolhidas, ao final do processo, puderam exibir o produto de sua dedicação como parte do acervo de leitura na biblioteca da escola. No vislumbre da continuação ao trabalho, caso tenham vontade, a gravação em vídeo não pode ser descartada.

Nossas reflexões nos fazem pensar que ao levarmos as fábulas para a realidade, adaptada ao contexto de cada aluno, conseguimos estimular jovens leitores do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública a buscarem na literatura uma forma de compreensão do mundo ao seu redor, ao mesmo tempo em que a sequência didática da pesquisa colaborou para que encontrássemos um caminho para leitura e escrita consciente. É importante frisar que em tempos de leitura priorizada por meios digitais, nossa opção pelo livro impresso como texto inicial da experiência serviu como reforço da importância do incentivo à leitura na escola como processo irreversível.

Uma vez validada a hipótese inicial desta pesquisa, o reconhecimento da possibilidade de transposição de textos literários para a escrita de roteiros confirmou, ou melhor, superou a falsa ideia de que o estudante da escola pública, com pouco acesso à leitura, não tem capacidade de ir além daquilo que lhe oferecido com muitas limitações. Nesse sentido, com confiança no professor, cabe ao aluno vencer restrições impostas no acesso ao mundo da leitura e com muita criatividade, vencê-las com emoção e aprendizagem.

Referências

CASCUDO, Luís da Câmara. **Lendas, tradições e folclore brasileiro**. São Paulo: Atlas, 1958.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DEZOTTI, M. C. C. (org.). **A tradição da fábula**. De Esopo a La Fontaine. São Paulo: UNESP, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

JOLLES, André. **Formas simples**. São Paulo: Cultrix, 1976.

LA FONTAINE, Jean de. **Fábula**. Rio de Janeiro: Brasil América. 2000. vol I.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2011 (Versão ePUB).

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

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

RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS: PROPOSTA DE SENSIBILIZAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DA LEITURA E DA ESCRITA

Magda Gomes dos Santos¹⁰

Everton Almeida Barbosa¹¹

Neste artigo, apresentamos um recorte de nossa pesquisa-ação, inscrita no programa de Mestrado Profissional – ProfLetras/Unemat-Cáceres-MT, desenvolvida com estudantes do sétimo ano do ensino fundamental da Escola de Educação Básica Alina do Nascimento Tocantins, localizada em Cuiabá - MT. A turma foi escolhida por apresentar-se desmotivada para as atividades de leitura e escrita no contexto escolar e resultados abaixo do esperado nas avaliações regulares. Diante desse quadro, nosso principal objetivo foi o de sensibilizar alunas e alunos para a construção dos sentidos da leitura e da escrita. A partir do interesse do público-alvo em narrar suas histórias de vida, utilizamos a produção de relatos autobiográficos para que o processo de aprendizagem fosse significativo para esses jovens.

Sabemos que a produção de textos no contexto escolar tem se mostrado uma tarefa desafiadora, por isso, acreditamos que as práticas de letramento na escola devem aproximar o trabalho com a leitura e a escrita de situações reais de uso. Tais práticas são compreendidas aqui como “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associada aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para sua realização” (KLEIMAN, 2005, p. 12).

Nossa hipótese inicial era a de que a produção de relatos autobiográficos pudesse contribuir para o letramento dos nossos alunos, pois seriam convidados a olhar para dentro de si mesmos e para o mundo que os cerca, percebendo-se na sua relação com o mundo e nas diversas práticas sociais em que estão inseridos.

Como bases teóricas, consideramos a concepção de gênero discursivo proposta por Bakhtin (1997), em uma perspectiva dialógica e enunciativa desse objeto. Para o autor, os gêneros são enunciações “relativamente estáveis”, isto é, são formas de comunicação que permeiam as mais diferentes esferas de atuação da vida humana. No mesmo viés, consideramos os estudos de Geraldi (1997), cujo trabalho contempla a produção de textos como prática social. Adotamos, ainda, a perspectiva de “espaço autobiográfico” desenvolvida por Philippe Lejeune (2008), bem como as reflexões de Bakhtin (1997) acerca dos textos (auto)biográficos. A análise do processo de construção dos relatos autobiográficos pelos alunos repousa no conceito de experiência proposto por Larrosa (2015), pois compreendemos a proposta de intervenção pedagógica como uma possibilidade de

¹⁰ Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLetras. Professora da Educação Básica na rede estadual de ensino, no município de Cuiabá-MT. E-mail: magda.gomes@unemat.br

¹¹ Doutor em Estudos Literários. Docente do Curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professor orientador do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLetras.

experiência de aprendizagem significativa para esses aprendizes, que os toquem e transformem como “sujeitos da experiência”, o que para o autor é “como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, [...], alguns efeitos” (LARROSA, 2015, p. 25).

Assim, tomamos a socialização da experiência do vivido como forma de expansão do conhecimento sobre si e o mundo, pois, ao falarem e escreverem sobre si mesmos e as experiências significativas de suas vidas, os estudantes tiveram a oportunidade de compreenderem-se como sujeitos-históricos que ocupam um lugar social e que recebem influências do meio em que vivem. Conforme nos sugerem os PCNs:

A busca de reinterpretação das experiências já vividas e das que passa a viver a partir da ampliação dos espaços de convivência e socialização possibilita ao adolescente a ampliação de sua visão de mundo, na qual se incluem questões de gênero, etnia, origem e possibilidades sociais e a rediscussão de valores que, reinterpretados, passam a constituir sua nova identidade. (BRASIL, 1998, p. 45).

As atividades que constituíram o percurso da pesquisa foram desenvolvidas em três etapas. A primeira foi voltada para a coleta de dados dos hábitos de leitura de alunos e familiares, além de atividades diagnósticas de leitura e escrita. Na segunda etapa, apresentamos a proposta de escrita de relato autobiográfico e solicitamos uma produção inicial. Em seguida, realizamos atividades de leitura e escrita para alimentar o tema em foco. Na última etapa, nos dedicamos à reescrita em grupo da versão inicial e revisão com base em um roteiro de avaliação.

A produção final dos relatos autobiográficos foi reunida em uma coletânea, intitulada *O meu nome é... [Relatos Autobiográficos]*, que foi compartilhada com a comunidade escolar, em um evento de lançamento do livro impresso e noite de autógrafos. Para ampliar o acesso à coletânea, disponibilizamos também duas versões do livro em ambiente virtual¹², uma em PDF para *download* e outra em MP4.

Neste artigo, daremos ênfase à terceira etapa das atividades, cuja análise consiste na reflexão sobre como a produção de relatos autobiográficos e o exercício de autoconhecimento decorrente podem colaborar para ampliação das habilidades de leitura e escrita dos estudantes.

1 . A teoria, o método e o percurso trilhado

No momento da pesquisa, os estudantes tinham idade entre 12 e 14 anos, período de transformações, em que buscam compreender o seu estar no mundo. Por isso, aproveitamos o interesse dos alunos em narrar as suas histórias de vida, entendendo que a produção de relatos autobiográficos possibilitaria o exercício da leitura e da escrita no contexto escolar sobre um tema que conheciam. Conforme aponta Geraldini (1997), os estudantes

¹² Ambas disponíveis em: <https://relatosautobiograficos.webnode.com/>.

precisam voltar-se para sua própria experiência (real ou imaginária) para dela falarem: buscam e inspiram-se nela para extrair daí o que dizer. E ao dizê-lo, desvelam as categorias (ou sistema de referências) em que interpretam estas experiências, suas vidas (GERALDI, 1997, p. 170-171).

Dessa forma, concebemos a linguagem como prática social, de acordo com a proposta de Bakhtin (1997), para quem leitura e escrita são processos discursivos em que leitor e autor são sujeitos produtores de sentido, ideologicamente constituídos e socio-historicamente determinados. Perspectiva que permeia o discurso pedagógico dos PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, no sentido em que nos apresentam uma concepção de linguagem como fenômeno social, dialógico e interativo.

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. [...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1997, p. 22).

Do mesmo modo, na BNCC (2018, p. 40), verificamos o entendimento de que a leitura e a escrita são processos construídos socialmente, pois, “ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores”.

Para Bakhtin (1997),

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Tendo em vista os objetivos da nossa situação de comunicação (o querer dizer), estimulamos a reflexão dos alunos sobre quais os modos de dizer em um texto autobiográfico, quem seriam os seus interlocutores e por quais esferas o texto produzido circularia.

Como forma de situar a narrativa autobiográfica, consideramos os conceitos formulados por Lejeune (2008), em seu livro *O Pacto Autobiográfico – de Rousseau à Internet* e Bakhtin (1997), que, em *O autor e o herói*, examina a relação entre as categorias autor e herói e faz reflexões sobre a biografia e a autobiografia no terreno da arte.

Segundo Lejeune (2008, p. 21), para que haja autobiografia, é necessária uma relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem. O autor pontua que o texto autobiográfico deve apresentar quatro elementos: 1 - A forma de linguagem (narrativa em prosa); 2 - O assunto

tratado (o percurso de vida ou a história de uma personalidade); 3 - Identidade do autor (pessoa real cujo nome coincide com identidade do narrador); 4 - Posição do narrador (identidade do narrador e do personagem principal). Posteriormente, Lejeune ampliou o seu conceito estrito de autobiografia, formulando o que ele chamou de “espaço autobiográfico”, que compreende uma variedade de gêneros textuais que tem por função produzir uma imagem do autor.

De acordo com Bakhtin, a relação autor/ herói é definida pelo princípio da exterioridade, já que o autor ocupa uma posição exterior ao herói, pois ainda que o autor da narrativa seja o mesmo que vivenciou história de vida relatada, só poderá reconstruir o já vivido sob um olhar ressignificado. Nas palavras do autor, “Entendo por biografia ou autobiografia (narrativa de uma vida) uma forma tão imediata quanto possível, e que me seja transcendente, mediante a qual posso objetivar meu eu e minha vida num plano artístico”. (BAKHTIN, 1997, p. 165).

Nesse sentido, é necessário que o autor se distancie da própria vida e, assim, tenha um excedente de visão, colocando-se como um objeto para si mesmo. Ou seja, o autor precisa distanciar-se da própria vida, para vê-la com outros olhos que não os seus, de modo que “O autor da biografia [...] é o outro possível que penetrou em minha consciência e que com frequência me governa a conduta, o juízo de valor e que, na visão que tenho de mim, vem colocar-se ao lado de meu *eu-para-mim*”. (BAKHTIN, 1997, p. 166).

Há, desse modo, duas consciências: a do autor e a do seu objeto, no caso, o herói biografado, que pode ser outro, no caso da biografia, ou ele mesmo, no caso da autobiografia. Transportando-nos para o nosso contexto, entendemos que esse distanciamento entre autor e narrador personagem foi exercitado por nossos alunos, pois foi necessário que refletissem sobre si mesmos e sobre os eventos vividos, recorrendo não apenas à própria memória, mas ao que ouviram contar de si, com base nas lembranças dos familiares, para compartilhar suas experiências e os sentimentos que suas memórias evocam.

Em vista disso, os alunos e alunas foram estimulados a buscar em suas experiências marcadores de vida que coadunam com o conceito de Larrosa (2015, p. 12) sobre a experiência e o saber de experiência, sendo que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. O saber da experiência, portanto, “se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”. Dessa forma, “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal”. (LARROSA, 2015, p. 32).

Ao exercitarem, por meio da oralidade e da escrita, reflexões sobre si mesmos e sobre experiências significativas que tiveram, podemos compreender quem são esses sujeitos, o seu lugar social, e as influências do meio em que vivem. Ainda de acordo com Larrosa (2015, p. 41), “a experiência não é prática, mas sim uma reflexão do sujeito sobre si mesmo”. Com isso, pensamos ser possível refletir não só sobre os fatos em si, mas, sobretudo, sobre a experiência e os sentidos produzidos pela experiência do vivido em jovens de 12 a 14 anos.

Seguindo os propósitos descritos, a leitura literária foi empregada como forma de estimular as reflexões dos estudantes acerca de suas experiências, pois “o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e [...] mais capazes de organizar a visão que temos do mundo”. (CANDIDO, 2004, p. 245). Podemos entender, ou ao menos desejar, que o letramento aponte na direção da percepção, da tomada de consciência desse efeito da leitura do texto literário em nós. E que a leitura literária seja parte de uma proposta maior, que colabore com o desenvolvimento da leitura de mundo.

Sabemos que o contato dos estudantes com o texto literário se dá, na maioria das vezes, na escola. Portanto, cabe a ela o papel de aproximar os estudantes da literatura, expandindo suas experiências de letramento, dando condições para que possam usufruir da leitura, construir conhecimento sobre si mesmos e sobre o mundo. Nesse sentido, a leitura de uma narrativa de ficção, em uma proposta de produção de relatos autobiográficos, teve o objetivo de oferecer uma experiência de leitura literária, pois essa experiência pode ser uma ponte para “uma relação de produção de sentido” (LARROSA, 2002, p. 137) acerca de outras vidas, outras formas de descrever e entender o mundo. Assim, a leitura não é realizada como um fim em si mesma, mas um caminho aberto ao diálogo entre o indivíduo leitor e a realidade circundante.

A metodologia de ensino que praticamos em sala de aula pautou-se na valorização das experiências individuais para o entrecruzamento de ideias, estabelecendo relações entre as experiências individuais e coletivas, e provocando a ativação de novas aprendizagens. Em virtude do comportamento pouco receptivo da turma na primeira etapa da intervenção, exercitamos o diálogo constante, produzindo sentidos, acordos e negociações sobre o que pensavam as alunas e os alunos a respeito dos assuntos definidos no contexto do estudo, para que pudéssemos tomar decisões, tanto no sentido de avançar, quanto para recuar ou contornar obstáculos.

Concordamos com Freire (1996) que o conhecimento precisa fazer sentido para o estudante, somente dessa maneira é possível a transformação do sujeito que, por sua vez, pode transformar o mundo. E, para estimular a troca de experiências, exploramos ao máximo a metodologia de trabalhos em grupo. As atividades de leitura e de escrita tiveram como ponto de partida as vivências e saberes da turma, pelo levantamento de conhecimentos prévios, discussões em duplas ou grupos e rodas de conversa. Nossas ações foram divididas em três etapas, cujas ações seguiram a seguinte ordem:

- | | |
|-----------|--|
| 1ª etapa. | { Coleta de dados. |
| 2ª etapa. | { Contato inicial com textos (auto)biográficos.
Produção da versão inicial do relato autobiográfico.
Atividades com exercícios de leitura e escrita. |
| 3ª etapa. | { Produção da versão final do relato autobiográfico.
Autoavaliação.
Socialização do produto final com a comunidade escolar. |

Na primeira etapa, procedemos à investigação dos hábitos de leitura de familiares e dos alunos, com o objetivo de verificar a presença ou ausência de práticas de letramento no ambiente familiar. Com os estudantes, realizamos exercícios de escrita e leitura para verificação dos estágios de desenvolvimento das habilidades, identificar as individualidades e usar as diferenças para proporcionar a ampliação dos saberes do grupo como um todo.

A segunda foi voltada para a sensibilização dos alunos e alimentação temática, com rodas de conversa, trabalhos em grupo, produção da versão inicial do relato autobiográfico, produção de ilustração e leituras em duas diferentes materialidades: o filme-documentário, intitulado *Malala*, que teve como objetivo demonstrar que a narrativa de uma vida pode ser realizada também por meio de linguagem fílmica; e o livro *Ouro dentro da Cabeça*, de Maria Valéria Rezende, com o propósito de aproximar o contato dos alunos com o objeto livro e a linguagem literária, bem como estimular reflexões sobre variadas formas de narrar sobre si.

Na terceira etapa, retomamos a versão inicial do relato, visando à reescrita com base nas aprendizagens pretendidas no curso da intervenção. Esse trabalho ocorreu em grupo, utilizando o laboratório de informática para digitação dos textos e a biblioteca para discussões e orientações. Ao final da etapa, realizamos uma roda de conversa, sobre o processo de escrita e reescrita do relato autobiográfico e a autoavaliação da aprendizagem. Foram quatro (04) encontros, cujas ações desenvolveram-se da seguinte forma:

- | | | |
|---|---|--|
| 1. Retomada da versão inicial. | { | Reflexões sobre o aprendizado adquirido.
Socialização das produções e troca de ideias para aprimoramento dos relatos.
Digitação dos relatos, com modificações propostas pelo grupo. |
| 2. Leitura da versão reescrita (digitada) – com apontamentos da professora. | { | Reflexão sobre os apontamentos da professora.
Discussão sobre as mudanças que o texto sofreu ao passar do texto manuscrito para o digitado.
Avaliação da reescrita a partir de uma grade de avaliação. |
| 3. Revisão da versão reescrita. | { | Volta ao laboratório de informática para as modificações consideradas necessárias a partir da releitura dos relatos e da avaliação orientada pela grade de avaliação. |
| 4. Comparação entre a versão inicial e a versão final. | { | Troca de experiências a respeito do processo de reescrita. |

Ao final do percurso de estudos, reunimos 20 relatos que correspondem ao total de estudantes que participou da maioria das etapas de produção. As produções foram reunidas em uma coletânea, intitulada *O meu nome é... [Relatos autobiográficos]*, que foi compartilhada com a comunidade escolar, em uma noite de autógrafos. Na ocasião, estavam presentes os alunos e seus familiares, além de professores e a equipe gestora da escola. Foram impressos 50 exemplares dos livros, cada estudante recebeu um exemplar e os demais foram alocados na biblioteca, para acesso de todos. Além do livro físico, disponibilizamos duas versões da coletânea: uma em PDF e outra em MP4, na página do blog que criamos para o compartilhamento de informações sobre o nosso

projeto. A versão da coletânea em MP4 foi produzida em parceria com o aluno ES, que converteu as imagens do livro em vídeo, acrescentando uma música de fundo.

2. Reflexões sobre o processo de escrita e reescrita e o trabalho em grupo

A proposta de intervenção a partir do gênero discursivo autobiografia, como dissemos, partiu do interesse dos alunos por relatar suas vivências. No processo, os estudantes exercitaram a leitura, a escrita e a expressão oral em favor da produção de relatos autobiográficos. Tais ações tiveram como foco o exercício do autoconhecimento e a compreensão dos elementos constituintes do gênero (conteúdo temático, estilo e construção composicional), que incluem as condições de produção determinadas pela situação de comunicação.

No primeiro encontro, os estudantes hesitaram em socializar os textos, por não se sentirem capazes de opinar sobre as produções dos colegas. Antes de lerem os relatos, manifestaram expressões como: “como eu vou corrigir se eu não sei” (TB), “Por que a senhora não fala e a gente corrige?” (JS). A compreensão da turma, portanto, era a de que o texto seria “corrigido”. Então, retomamos as orientações que antecederam o trabalho em grupo, incentivando os estudantes a refletirem sobre o modo como cada colega havia elaborado o seu relato, considerando as características que discutimos antes, sem se preocupar muito com os “erros” da escrita, pois nos dedicaríamos à revisão após a reescrita.

Com a leitura da escrita inicial, a impressão dos alunos frente aos próprios textos foi a de que não eram bons o suficiente e que era preciso escrever um novo texto. Somente após a socialização das produções e comentários dos colegas, quase sempre positivos, é que compreenderam a primeira produção como um texto que poderia ser aprimorado. A partir dessa compreensão, boa parte dos grupos desenvolveu a reescrita de forma bastante independente, conseguindo estabelecer relações entre os modos de dizer do outro e o seu próprio modo de construir o texto. Um exemplo dessa autonomia foi a reconfiguração dos grupos, a partir da iniciativa daqueles que sentiam necessidade de ouvir outras opiniões e contribuir para o aprimoramento dos textos dos colegas. Mas também houve quem participou mais de uma vez de um determinado encontro por sugestão nossa, para que refletisse um pouco mais sobre seu texto ou porque demandou mais tempo com a digitação que os seus colegas de grupo. Cabe destacar que a pouca familiaridade dos alunos com o computador, especialmente, com os editores de texto (*Word/GoogleDocs*) foi um fator não considerado quando planejamos que os alunos digitassem os seus textos. Por isso, foi necessário oferecer algumas orientações prévias e contar com a ajuda daqueles que tinham maior familiaridade com o computador.

No segundo encontro, os grupos trabalharam com a versão digitada a partir do manuscrito já com as modificações, resultantes das reflexões do primeiro encontro. Nesse momento, levamos os textos impressos, com alguns apontamentos nossos, além de um roteiro de avaliação com os critérios que havíamos discutido previamente, para que verificassem se os seus escritos contemplavam os requisitos do gênero autobiográfico.

A proposta de avaliar os textos com base em um roteiro foi recebida com surpresa pelos grupos, pois não estavam habituados ao exercício de refletir sobre a escrita. Também causou estranheza que nossos apontamentos não se referissem tanto a questões gramaticais e, sim, sobre o que disseram e como disseram. Percebemos que, no imaginário dos alunos, a professora deveria apontar os “erros”, não se colocar como interlocutora que acompanha o processo, provocando, questionando, concordando, discordando etc. (GERALDI, 2012, p. 128).

Após a revisão da reescrita, notamos que a maioria das produções foi modificada em pelo menos um dos aspectos contemplados no roteiro disponibilizado, demonstrando os esforços individuais em aproximar ainda mais o texto às características do gênero em foco. A seguir, vemos os elementos que compuseram os aspectos analisados.

Quadro 01 – Critérios para análise dos relatos autobiográficos

Conteúdo Temático	Estrutura composicional	Estilo	Autoria
<ul style="list-style-type: none"> - Identificação do autor no corpo do texto - Memórias da infância - Particularidades da personalidade - Eventos marcantes da vida do autor - Sonhos e projetos - Contexto familiar - Contexto escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Predominância do tipo narrativo - Narrador em 1ª pessoa - Ordem cronológica dos eventos - Relação texto/ imagem - Apresenta um título que chama atenção para o texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Emprego de pronomes pessoais e possessivos - Uso de verbos no Pretérito Perfeito/ Imperfeito - Jogo entre passado e presente - Marcadores temporais/ espaciais - Uso de modalizadores 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostra-se de modo diferente do convencional - Estabelece diálogo com o leitor - Emprego de recursos expressivos, como metáforas, comparações etc.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para uma análise mais detalhada, selecionamos o relato produzido por uma aluna que apresentava dificuldade em acompanhar os conteúdos em sala de aula. Em seu relato, verificamos se houve aproximação das características do gênero e o modo como a estudante apresenta eventos marcantes da sua vida, lembranças da infância, gostos, sonhos, bem como as escolhas feitas a partir das reflexões em grupo.

2.1 Análise do relato autobiográfico de AB

Ao propormos a construção da primeira versão do relato, a aluna preferiu realizar a tarefa de modo independente, embora tivesse a possibilidade de realizar a escrita a partir da discussão com um colega. A seguir, apresentamos a produção inicial da aluna.

Quadro 02 – Produção inicial da aluna AB (digitada a partir do manuscrito)

Meu nome é AB tenho 12 anos/ minha mãe escolheu esse nome porquê/ significa a que faz feliz/ E começando a história Eu nascim no cuiabá Dia 18/ de Dezembro Eu morava no Distrito/ De Nossa Senhora da guia foi lá quem/ minha mãe me griou foi lá que Eu/ tive o meu primeiro amigo minha/ primeira amizade Eu E meu primo princavamos de Jogar Bola com Ele Esse/ foi a minha primeira amizade.../ até que um Dia Rola Uma Bringa/ Do marido da minha avó com o/ meu pai Eu não sei oque foi que/ aconteceu mais eu só lero Disso/ E no mesmo Dia Eu e minha mãe e a minha Ermã sairmos Dá casa/ a minha avó mais sairmos De/ lá chorando mais passando por Esse/ sacrifiso Ai o pai do meu pai levou/ nós para uma kitinet o meu vô Ele/ deu coxão e Deu comida De Tudo De/ Bom aí conseguimos acha uma/ casa, para Eu E minha familia/ morarmos E conseguimos mais/ o meu vô Estava ficando doente E/ Ele faleceu Dê Câncer infelizmente fazer/ oque né avida É só um emprestam-/ento.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Na versão inicial do relato, a aluna AB nos conta, com uma linguagem bem próxima da oralidade, alguns episódios da sua vida, situando brevemente o leitor com informações, como seu nome, onde nasceu e passou parte da infância. A partir disso, sua narrativa se concentra em um momento difícil pelo qual passou, quando sua família foi forçada a se mudar de casa. Em seguida, ocorre a perda do avô, que prestou auxílio naquele momento de ‘sacrifício’ [*sagrifiso*].

Ao refletir sobre os eventos vividos, AB traz uma espécie de conclusão para as dificuldades que enfrentou: “a vida é só um empréstamento”. Essa metáfora, possivelmente emprestada da sabedoria popular, é usada para explicar a fugacidade da vida, afinal, os momentos, sejam bons ou maus, são passageiros. Notemos, também, que a repetição é um dos recursos expressivos utilizados, pois dão ênfase aos sentimentos que marcaram a sua infância, como: “foi lá que minha mãe me criou, foi lá que eu tive o meu primeiro amigo, minha primeira amizade” e “*sairmos* da casa da minha avó mais *sairmos* de lá chorando”.

No que diz respeito ao conteúdo temático, a primeira versão do relato de AB contempla a identificação do seu nome, com o detalhamento de que a escolha partiu da mãe e em virtude do significado. Apresenta ainda os momentos considerados mais marcantes da sua vida: a primeira amizade, a perda do lar de referência e a doença e morte do avô. No entanto, não menciona particularidades da sua personalidade, o contexto escolar ou ainda seus sonhos e projetos para o futuro. Quanto à estrutura composicional, observamos que o texto foi construído em monobloco, sem recuo de parágrafo na primeira linha. A narração é feita em primeira pessoa, com a apresentação dos eventos em ordem cronológica. Em relação ao estilo, faz uso de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa, marcadores espaciais e temporais, e adequada manutenção dos tempos verbais, além de modalizadores. No entanto, a pontuação foi raramente utilizada, sendo possível identificar apenas três ocorrências: o uso de reticências; uma vírgula; e ponto final na última linha, encerrando o texto.

Ante ao exposto, podemos concluir que a versão inicial do relato nos dá mostras de que a aluna compreendeu a proposta e colocou-se no texto, garantindo uma boa aproximação com as características do gênero autobiográfico, embora com necessidade de adequações.

Tínhamos o receio de que AB não se sentisse confortável em compartilhar sua história devido à timidez. Mas a forma positiva como os colegas reagiram ao seu texto tornou a comunicação entre AB e o grupo bastante ativa. Porém, contrariando a expectativa, ao reescrever seu relato, manteve as características da versão manuscrita. As poucas modificações foram relacionadas à omissão de alguns termos e correção na escrita de algumas palavras. Foi mantida inclusive a estrutura em monobloco, com texto corrido e sem uso de pontuação. Somente após fazer a avaliação do texto com o roteiro que disponibilizamos, a aluna reconsiderou sua posição inicial e fez modificações na estrutura do relato, dividindo-o em parágrafos, acrescentando um título e novas informações sobre si. Para situar o leitor, destacamos as modificações realizadas por AB da seguinte forma: a cor azul indica os trechos que foram acrescentados; a cor verde sinaliza os trechos que foram reordenados; a cor vermelha foi usada para as reformulações; e a cor alaranjada indica o uso de linguagem em sentido figurado.

Quadro 03 – Comparação entre a reescrita e a versão final do relato de AB

Reescrita a partir do manuscrito	Versão Final
<p>Meu nome é AB tenho 12 anos minha mãe escolheu esse nome porque significa a que faz feliz e começando a história eu nasci no cuiabá dia 18 de dezembro eu morava no distrito de nossa senhora da guia foi lá que minha mãe me criou foi lá que tive o meu primeiro amigo minha primeira amizade eu e meu primo brincávamos de jogar bola com ele foi a minha primeira amizade até que um dia uma briga do marido da minha avó com o meu pai eu não sei o que foi que aconteceu mais eu só lembro disso e no mesmo dia eu e minha mãe e a minha irmã saímos da casa da avó mais saímos de lá chorando mais passando por esse momento ai o pai do meu pai levou minha família para uma kitnet o meu o pai do meu pai deu coxão e comida de tudo e no dia seguinte achamos uma casa para morarmos mais o pai do meu pai foi ficando doente e ele faleceu infelizmente fazer o que né é a vida é só um empréstimo.</p>	<p style="text-align: center;"><i>A minha vida</i></p> <p>O meu nome é AB, tenho 12 anos. Minha mãe escolheu esse nome porque significa “a que faz feliz”. Eu nasci em, Cuiabá, no dia 18 de dezembro. Minha família diz que eu era muito linda e educada. Eu aprontava muitas coisas, subia no portão e chamava pela minha irmã.</p> <p>Eu morava no distrito de Nossa Senhora da Guia. Foi lá que minha mãe me criou, foi lá que tive o meu primeiro amigo. Eu e meu primo brincávamos de jogar bola, ele foi a minha primeira amizade.</p> <p>Até que um dia teve uma briga do marido da minha avó com o meu pai. Eu não sei o que foi que aconteceu, só lembro que, no mesmo dia, eu, minha mãe e a minha irmã saímos da casa da avó. Mas saímos de lá chorando.</p> <p>Então, passando aquele momento, o meu avô, pai do meu pai, levou minha família para uma “kitnet”. Ele nos deu colchão e comida de tudo. No dia seguinte, achamos uma casa para morarmos. Mas, depois, o pai do meu pai foi ficando doente e, infelizmente, faleceu. Fazer o que, né? A vida é só um empréstimo.</p> <p>Eu gosto da escola, dos meus amigos, colegas e professores. Eu não fico brava porque os professores ficam pegando no meu pé, porque os melhores mestres vão me dar um futuro bom. Eu quero ser artista, porque eu desenho bem e isso já é alguma coisa para o meu futuro.</p>

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Notemos que os acréscimos feitos por AB se apresentam de forma desconectada do restante do texto, principalmente, os do último parágrafo, pois não se estabelece uma transição entre os eventos passados e o momento presente. Quanto aos trechos reelaborados, pensamos que mostram a tentativa de AB em aproximar o seu texto de uma linguagem mais própria da escrita. Ao observarmos a reescrita a partir do manuscrito, vemos que algumas repetições e expressões da oralidade foram suprimidas (destaque na cor cinza). A pontuação foi o que mais demandou trabalho do grupo. A fim de dinamizar a revisão, colocamos o texto no projetor e o grupo foi indicando no texto, os trechos que pensavam necessitar de pontuação, enquanto a aluna fazia as alterações sugeridas. Nesse ponto, o grupo solicitava a nossa ajuda para confirmar se o uso da pontuação empregada estava adequado, como demonstramos a seguir:

Aluna AB – *“E tem que coloca vírgula?”*

Professora – *“Vírgula? Você acha que precisa? O que vocês acham?”*

Aluno JC – *“Eu tô fora dessa, falei pra não colocar esse ‘então’ aí. A KT que tem que fala porque ela que mandou por aí.”*

Aluna AB – *“Eu acho que tem porque a gente fala então... e parece... precisa de vírgula...”*

Aluna KT – *“Coloca aí ué e vê se fica bom. Assim que eu faço.”* (Diário de bordo, 08/10/2019).

Vemos que, embora não tenha domínio do uso da pontuação, o grupo percebe que seu emprego colabora para a expressividade do enunciado e utiliza o conhecimento internalizado da língua para estruturar a oração. Também denota a preocupação dos alunos em fazer as adequações do texto à norma. Uma postura que nos mostra a consciência de que os textos foram produzidos para serem lidos por outros: familiares, colegas, professores, entre outros tantos possíveis. Portanto, ter um público leitor visado fez diferença para os alunos, pois estavam acostumados a ter somente o professor como leitor (juiz) de suas produções. Sobre as mudanças do texto no processo de reescrita, AB afirmou: *“eu acho que ficou melhor, sim, ficou mais fácil até pra ler. Eu mesmo, quando leio, entendo mais o que eu escrevi”* (Diário de bordo, 08/11/2019).

2.2. Considerações sobre o conjunto das produções

Após terem passado pelo processo escrita – reescrita – produção final, os estudantes conversaram sobre quais foram as modificações que realizaram em suas produções. Notamos, por parte dos grupos, uma forte preocupação com tamanho do texto, conforme a fala da aluna YM, cujo texto foi o mais ampliado no processo de reescrita:

Aluna YM – *“Eu escrevi antes só um pouco, mas aí eu via que tinha gente igual a MC que escreveu muito, daí eu vi que tinha outras coisas que eu podia falar da minha vida, coisas que eu fiz... E também quando eu li as outras autobiografia eu vi que muita coisa que tava lá é igual, quer dizer não é igual mas... mas já aconteceu comigo parecido, mas que nem tinha pensado... daí eu fiz... eu escrevi mais”* (Diário de bordo, 08/11/2019).

Observamos que a percepção de reescrita centra-se na ampliação do texto e deriva da observação do número de linhas produzidas pelos colegas. Mas não só isso, a fala da aluna aponta ainda para as associações estabelecidas a partir do compartilhamento das vivências narradas. O contato com a experiência dos colegas possibilitou que YM olhasse para si mesma e se visse nas experiências do outro. Conforme Geraldi (1997, p. 171), “É nesse sentido que a leitura incide sobre ‘o que se tem a dizer’, porque lendo a palavra do outro posso descobrir nela outras formas de pensar que contrapostas às minhas poderão me levar a construção de novas formas”.

Todas as produções apresentam elementos trabalhados em sala de aula, um sinal de que as atividades elaboradas serviram ao propósito de provocar a reflexão dos alunos sobre aspectos da própria vida a partir da troca de experiência nas rodas de conversa e nos exercícios de leitura e escrita. Falar e escrever sobre si mesmos, ter o direito à voz e se sentir valorizado pelo processo de escuta dos colegas e da professora produziram nos estudantes significativas mudanças de atitude frente à produção de leitura e escrita. Nesse sentido, Larrosa (2002, p. 21) nos diz que nomear o que estamos realizando, pensando, percebendo, sentindo, etc. é dar sentido “ao que somos e ao que nos acontece”. Para o autor, as palavras “produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. (LARROSA, 2002, p. 21).

Uma dessas formas de subjetivação faz-se presente nos textos quando, ao fazer uso da palavra, os alunos incorporam aos relatos o sentido figurado da linguagem ou ao menos a intenção de conferir expressividade ao fato narrado, conforme vemos no quadro seguinte.

Quadro 04 – Presença de linguagem em sentido figurado nos relatos produzidos

Estudante	Excerto do relato
AB	Mas, depois, o pai do meu pai foi ficando doente e, infelizmente, faleceu. Fazer o que, né? A vida é só um empréstimo.
LP	Já sofri um acidente de moto e chorei muito, um rio de lágrimas. Meu pai é palmeirense e eu via ele torcendo, daí virei palmeirense com sangue verde.
LM	Ele era uma pessoa muito legal, eu fiquei muito triste quando ele se foi.
JC	O meu irmão tem cabelo loiro e olhos claros igual a cor de mel [...].
KT	Hoje em dia, ela não está muito bem, está com uma doença e talvez não resista. Eu choro todas as noites por causa disso.
JS	Eu me acho um pouco chatinha e muito, muito mandona [...].
TB	Quando a minha mãe ficou sabendo ela caiu no chão e fez uma promessa
MC	Quando pequena, eu era “super-ultra-hiper-mega” bagunceira e teimosa.
RL	Eu nasci pela manhã, nada de especial, apenas num barco, em pleno eclipse solar, enquanto os peixes saltavam... Brincadeira!

Fonte: Dados da pesquisa.

Verificamos também que a presença, em mais da metade dos relatos, de informações sobre o que motivou a escolha do nome do estudante aponta para a influência das rodas de conversa

e atividades de leitura que nos levaram a propor aos alunos que pesquisassem as histórias dos próprios nomes. A seguir, alguns exemplos:

Quadro 05 – Informações sobre a motivação da escolha dos nomes dos alunos

Estudante	Excerto do relato
AB	Minha mãe escolheu esse nome porque significa “a que faz feliz”.
GE	Meu nome foi escolhido pelo meu pai, ele tem bom gosto, pois gosto do meu nome.
LM	O meu nome foi escolhido por meus pais, porque a minha avó se chama M e também por causa de Nossa Senhora.
MC	Quem escolheu o meu nome foi meu avô, porque é um nome com significado religioso.
ME	Minha mãe e minha avó escolheram o meu nome, na verdade minha mãe queria me chamar de E, mas minha avó achou melhor colocar ME, porque ela achava mais bonito.
RL	O nome R significa “Deus curou” e L significa “alegria”.
VH	Meu pai queria me dar o nome do meu avô, mas não teria o nome da família da minha mãe. Então, quando eu estava para nascer, meu avô materno viu um quadro na parede do hospital, achou bonito e foi pesquisar o nome do artista que fez a obra de arte e achou o nome VH, achou bonito e acabei recebendo esse nome.
YM	O meu pai e minha mãe escolheram o meu nome. Eles pensaram em vários nomes, mas pensaram também em <i>bullying</i> .

Fonte: Dados da pesquisa.

A consciência de que suas produções seriam lidas pela comunidade escolar é, como apontamos anteriormente, uma das marcas dos relatos. Nos textos, é expressiva a presença de diálogos estabelecidos com esse possível leitor, além de outras marcas de subjetividades. Comparando as versões produzidas, podemos notar que os estudantes, ao se colocarem como leitores da sua produção, sentiram a necessidade de que essa consciência do provável leitor fosse materializada tanto por meio de uma conversa direta com seu interlocutor quanto por se colocar no texto de forma diferente da convencional, destacando suas aprendizagens e protagonismos. O que, de acordo com Possenti, são mostras de “indício da autoria” (POSSENTI, 2002, p. 121). Vejamos os exemplos:

Quadro 06 – Possíveis indícios de autoria nos relatos

Estudante	Excerto do relato
AB	[...] infelizmente, faleceu. Fazer o que, né?
AK	E essa foi a minha história, em que falei um pouco da minha vida.
CA	Agora, estou aqui falando da minha vida para você. Eu já não tenho mais nada para falar. Aê, passem lá no meu canal, o nome é CatBoy!
DO	E essa foi a minha História.
ES	Jogar é o principal que gosto de fazer e também sou profissional em editar vídeos para o Youtube. Eu sei editar porque gravo vídeos para o meu canal [...]
GA	Agora, nesse exato momento, eu me encontro na escola, fazendo minha autobiografia. E é isso mesmo, falei um pouco da minha vida.

GE	Divulgo isso no Instagram porque acredito que um dia eu possa ser referência para o público gamer, principalmente feminino.
JS	Sou uma pessoa feliz, mas ninguém é feliz o tempo todo, não é? Bem, espero que tenha tido uma boa leitura.
KT	E é aqui que eu acabo.
MV	Eu faço muita bagunça, e quem nunca bagunça? Então, essa é a minha história. FIM.
RL	Então, se você foi esperto descobriu [...]. É claro que eu afirmei que sim, não é? E você acha que a gente foi correndo? Mas você sabe como é, quando você quer uma coisa, você não consegue. Outra coisa que talvez não saiba sobre mim, é que eu sou religiosa.
TB	Hoje em dia é difícil ver as pessoas comendo doce e eu não. Mas os dias se passaram e hoje eu levo uma vida normal. Vida que segue.
VH	Tudo começa quando eu nasci, para a alegria da minha mãe e do meu pai.
YM	Além disso, sou <i>Tiktoker</i> ¹³ , mas sou <i>flopada</i> ¹⁴ .

Fonte: Dados da pesquisa.

Para Bakhtin, ao produzir enunciados, todo sujeito assume a posição social que ocupa em relação ao seu interlocutor, pois é a partir do seu lugar social que o autor determina o estilo e o tom de seu discurso, sendo estes os princípios fundamentais para se determinar se há ou não autoria (BAKHTIN, 1997, p. 390). Nos excertos apresentados no quadro 15, observamos que há intenção dos alunos-autores em estabelecer diálogo com o leitor, para isso usam expressões próprias da oralidade ou mais precisamente da sua linguagem coloquial, cotidiana. Também é possível relacionar essas formas discursivas à forte influência das redes sociais e plataformas de compartilhamento de vídeos na vida dos alunos. Alguns deles, inclusive, atuam nessas plataformas como produtores de conteúdo, como os estudantes CA, ES, GE, GA e YM.

Destacam-se ainda as fórmulas a que recorreram os estudantes para o fechamento do texto, como: “E essa foi a minha História” (DO); “E essa foi a minha história, em que falei um pouco da minha vida” (AK); “Bem, espero que tenha tido uma boa leitura” (JS); “E é isso mesmo, falei um pouco da minha vida” (GA); “E é aqui que eu acabo” (KT); “Então, essa é a minha história. FIM” (MV). Entendemos que essa interlocução busca produzir um efeito de sentido para o leitor, o que implica não só estabelecer um vínculo de cumplicidade à relação autor-leitor, mas que passa pela questão da aceitabilidade do texto por parte do interlocutor. Além disso, tomando o conceito de Larrosa de que “É experiência aquilo que nos ‘passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2002, p. 26), podemos dizer que o conjunto das produções nos revelam outras singularidades desses sujeitos, como, por exemplo, o relacionamento com a família, momentos difíceis pelos quais passaram, como se veem pelo olhar daqueles que lhes são próximos.

¹³ Expressão usada para designar pessoa que produz vídeos curtos por meio do aplicativo de mídia TikTok.

¹⁴ Palavra derivada do inglês *floop*, traduzida em português como fracasso.

São, portanto, experiências que significam na vida desses sujeitos e demonstram o exercício de autoconhecimento que a produção dos relatos demandou a cada um dos participantes.

2.3 A avaliação da turma sobre o processo da intervenção

Em nossa última roda de conversa, as alunas e alunos se manifestaram sobre como se sentiram ao escrever sobre si e quais foram as aprendizagens adquiridas com a intervenção.

Aluna GE – “Foi uma experiência bem divertida e engraçada. Eu amei seu... quer dizer, o nosso projeto! Sei que no início foi difícil, muita bagunça... Mas entramos num senso. [...] No início eu não me senti bem pensando que teria que fala da minha vi/da, mas daí eu fui vendo que tinha como falar umas coisas... não precisava falar tudo...” (Diário de bordo, 08/11/2019).

É importante notar, na modalização do pronome do singular para o plural (seu/nosso), o sentido de pertencimento ao projeto, aspecto que julgamos que influenciou positivamente nos resultados alcançados. Inferimos, também, pela fala da aluna, que o seu processo de escrita passou por um planejamento prévio, pois demandou reflexões sobre aquilo que relataria ou não sobre si. Algo parecido se passou com o aluno ES:

Aluno ES – “Gostei bastante sobre o que a senhora fez pela gente, por ter feito nosso livro, levado a gente... pra nós produzir textos sobre nossas histórias... Quando a senhora chegou na escola falando sobre isso, eu já fiquei pensando nesse assunto... como que eu ia fazer isso... e eu gostei muito por ter feito o texto, e por fazer o nosso livro” (Diário de bordo, 08/11/2019).

A menção ao livro como “nosso” mostra o mesmo sentido de autoria e responsabilidade sobre o processo, caracterizando-o como algo coletivo, conduzido pelo interesse de todos os participantes e não unicamente uma atividade exigida pela professora. Percebemos, ainda, pelos depoimentos dos estudantes, que a experiência foi significativa, produziu efeito marcante em suas vidas.

Nos demais comentários, percebemos reflexões que apontam para a aprendizagem adquirida por meio dessa experiência:

Aluna MC – “eu adorei participar desse projeto, poder abrir minha mente para a literatura, conhecimento que pode me ajudar nas dificuldades... Agradeço, professora, pela oportunidade que deu não só a mim, mas pra todos... que pode me inspirar não só com a literatura, mas com a música... eu já fiquei com vontade de escrever outro livro”

Aluna AB – “foi uma experiência muito boa... Até fiz um livro autobiográfico, isso já é muito... vou levar como aprendizado, eu aprendi a escrever melhor e também digitar um texto”

Aluno GV – “foi bom sim, foi legal... agora eu tenho um livro com meu nome... minha mãe ficou feliz... eu também fiquei”

Aluna YM – “Eu adorei tudo, não vejo a hora de ver o livro na minha mão, pegar ele sabe e mostrar pra todo mundo”

Aluna KT – “eu me desenvolvi melhor... Foi a primeira vez que escrevi, fiquei muito

feliz”

Aluna ME – *“para mim, eu melhorei muito escrevendo a minha autobiografia”*

Aluna JS – *“eu sinto que agora posso escrever textos melhores do que antes”* (Diário de bordo, 08/11/2019).

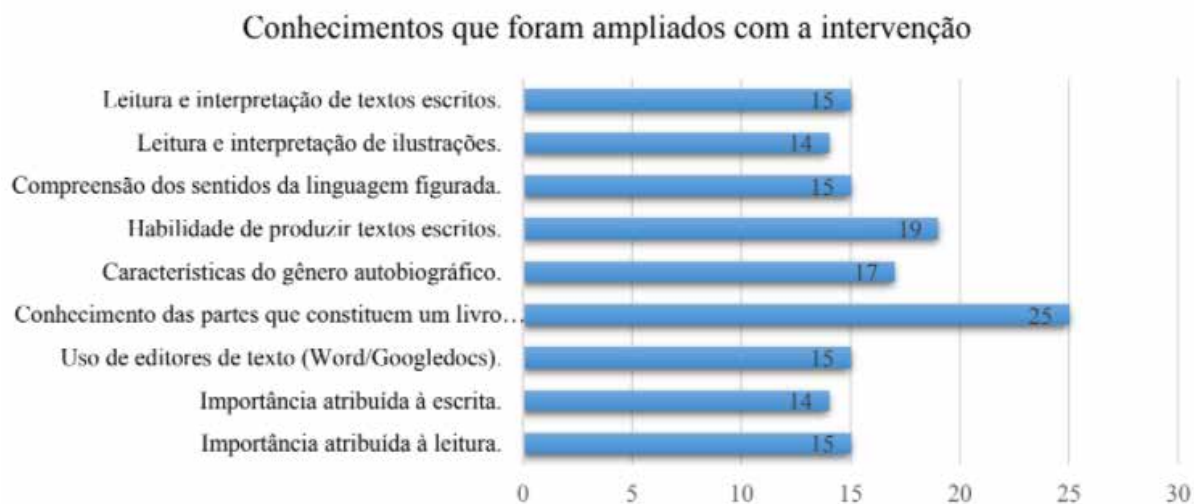
Enfatizamos, nos relatos de GV e YM, o caráter de coletividade suscitada pelo trabalho, em que se aponta o compartilhamento dos resultados para além da escola, no contexto familiar e de amizade, estabelecendo-se o vínculo necessário entre a escola e a vida dos alunos.

A seguir, apresentamos os dados obtidos por meio de um questionário de autoavaliação em que os aprendizes apontaram quais foram os conhecimentos ampliados com a intervenção.

Observamos, no gráfico 1, que a ampliação do conhecimento sobre objeto livro foi um dos mais indicados (25). Em seguida, vemos que a ampliação das habilidades de produção de textos escritos (19) e dos conhecimentos relacionados ao gênero autobiográfico (17) foi percebida por boa parte da turma, com número bem próximo ao dos alunos que participaram de todas as etapas de escrita dos relatos (20).

A autoavaliação dos nove alunos que não participaram das atividades de produção do relato (produção inicial – reescrita – versão final) incluiu outros itens: os motivos pelos quais não realizaram as atividades de produção do relato; se participariam se o projeto fosse desenvolvido novamente; como se sentiam a respeito da sua aprendizagem no curso da intervenção; além de um espaço para que fizessem críticas ou sugestões para projetos futuros.

Gráfico 01 – Autoavaliação dos alunos quanto à ampliação do conhecimento



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto aos motivos pelos quais não participaram, quatro (04) alunos indicaram que não se sentiram à vontade em escrever sobre a própria vida; dois (02), que não houve interesse em participar das atividades; dois (02) disseram que não gostam de escrever nenhum tipo de texto; e três (03), que faltaram as aulas de produção e/ou de reescrita. Curiosamente, a maioria deles afirmou que participaria do projeto, caso fosse desenvolvido novamente.

No que se refere à aprendizagem, dois (02) alunos afirmaram que estão satisfeitos com o que aprenderam; um (01) afirmou: “como não participei de tudo fiquei um pouco satisfeito”; os demais não responderam ao item. Somente dois (02) alunos fizeram comentários sobre o projeto: “gostei muito, mais pena que não participei, *mais* queria, pena que não fiz. *Mais* não tenho nenhuma crítica, pena que faltei todas as aulas, *mais* se tivesse de novo eu faria”; “eu gostei bastante dessas aulas, eu também queria ter tido a oportunidade de fazer a autobiografia”.

Diante do exposto, compreendemos que a intervenção atingiu nossas expectativas, pois oportunizou aos estudantes o deslocamento de suas percepções sobre a leitura e a escrita na escola. Conforme aponta Larrosa (LARROSA, 2011, p. 10), “a experiência é uma relação em que algo passa de mim a outro e do outro a mim. E nesse passar, tanto eu como o outro, sofremos alguns efeitos, somos afetados”.

Considerações finais

Ao nos aproximarmos dos alunos do sétimo b, percebemos que, embora a turma fosse considerada desmotivada e pouco participativa nas aulas, demonstravam interesse por determinadas atividades fora da sala de aula, como as aulas de música e projetos de dança. Isso nos levou a questionar se de fato esses alunos eram desinteressados, conforme relatado por todos os seus professores. Por que tinham interesse nessas atividades, mas não pelo conteúdo das disciplinas? Em busca de resposta a essa pergunta, tomamos como desafio sensibilizar as alunas e os alunos para construção dos sentidos da leitura e da escrita. O caminho que encontramos para conquistar a confiança desses estudantes foi o diálogo constante. Tanto que, ao término do trabalho, percebemos que no conjunto das ações postas em prática, o exercício da oralidade foi amplamente explorado em função da leitura e da escrita, pois cada atividade foi precedida do levantamento de conhecimento prévio, discussões e negociações acerca do seu desenvolvimento. A escolha do relato autobiográfico como objeto de estudo, a partir da manifestação do grupo, sem dúvida, potencializou o trabalho, pois dividir suas histórias e falar sobre si mesmos contribuiu para o estreitamento dos laços entre nós e os participantes, que pouco a pouco foram se tornando mais sensíveis e ativos no processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho em grupo oportunizou, principalmente aos que estão ainda em processo de aquisição da leitura e da escrita, o compartilhamento de saberes, e até mesmo das dificuldades. Por meio do contato com as produções dos colegas, das manifestações de angústia frente à própria escrita, das reflexões a partir da aprovação e valorização dos escritos de outros, os alunos desenvolveram o olhar de que o outro precisa compreender o que *eu* tenho a dizer, isto é, de que a linguagem é uma forma de se colocar no mundo. O exercício da reescrita em grupo colaborou para essa tomada de consciência, pois reforçou a ideia de que os relatos autobiográficos tinham um público leitor determinado, o que, como vimos, materializou-se nos textos em forma de diálogo com esse leitor projetado. A compreensão de que a linguagem é expressiva, tanto na forma quanto no

conteúdo, levou os alunos a fazerem uso intencional da linguagem em sentido figurado, garantindo maior expressividade ao que se propunham a dizer.

Acreditamos, também, que o trabalho em grupo com o objetivo de aprimorar o relato foi benéfico para quebrar o paradigma de que cabe somente ao professor a tarefa de avaliar as produções dos alunos, pois ele é quem detém o conhecimento para isso. A quebra da expectativa de que iríamos apontar os “erros” gramaticais dos textos causou estranhamento e oportunizou aos alunos que pensassem sobre as funções da pontuação na escrita. Como ocorreu com a aluna AB, que afirmou ter compreendido melhor o que havia escrito depois que a pontuação foi empregada.

A composição da coletânea e sua divulgação na comunidade escolar também foi um estímulo para a produção dos relatos. Foi marcante vermos que aqueles estudantes que se recusavam a produzir atividades, dando mostras de baixa autoestima, quiseram ver os seus nomes estampados em destaque na capa do livro. A publicação do livro propiciou, ainda, a participação da família, que se sentiu instigada a saber o que seus filhos haviam produzido.

Os resultados alcançados mostram que houve apropriação dos aprendizes em referência às particularidades dos gêneros autobiográficos, mas, mais que isso, os textos resultam de um processo que proporcionou aos alunos falar, escrever e conhecer um pouco mais a sua própria história de vida, desenvolver a autonomia e participar das situações de aprendizagem como agentes desse processo, reconhecendo-se como autores da sua própria história. Em suma, o que podemos dizer é que, com base nos ditos e escritos das alunas e alunos participantes, entendemos que esse exercício não foi algo que simplesmente lhes aconteceu, mas uma experiência que os afetou, tornou a aprendizagem significativa.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais - Língua portuguesa**: ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Produção Editorial, 2005.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, 19, Jan/Fev/Mar, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção: Experiência e Sentido.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação.** Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes. Santa Cruz do Sul: Revista Reflexão e Ação, p.04-27, jul./dez. 2011. v.19, n2.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico:** de Rousseau à Internet. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

POSSENTI, Sírio. **Indícios de autoria.** Perspectiva, Florianópolis, p.105-124, jan/jun. 2002. v. 20. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10411/9677>. Acesso em: 07 jan. 2020.

A PRESENÇA DO TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO

Márcia Aparecida Moraes Domiciano¹⁵

Marta Helena Cocco¹⁶

A leitura na sala de aula é um tema bastante discutido por muitos estudiosos da área da educação, especialmente a leitura do texto literário, por se tratar de um texto que pode abordar importantes e necessárias temáticas da história, da filosofia, da psicologia, da sociedade, da cultura de um povo, entre outros. Dessa forma, acredita-se que a escola, como um conjunto, deve se apropriar desse compromisso de formar leitores.

Sabe-se que, muitas vezes, o livro didático é o único material pedagógico usado pelos professores em sala de aula e que os mesmos geralmente abordam os textos literários de forma inadequada, sem contextualização, não permitindo uma interação produtiva entre leitores e texto. Assim, este artigo tem como objetivo analisar a coleção de livros adotada em uma escola do município de Alta Floresta – MT, para verificar se as abordagens nas atividades propostas estão de acordo com uma das funções da literatura apontada por Cosson (2018, p. 17), de “tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, sabores e formas intensamente humanas”, ou seja, um “papel humanizador” e crítico. E ainda como orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998, p. 26), que entendem o texto literário com uma “mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis”.

A pesquisa é bibliográfica com análise qualitativa do *corpus* “Projeto Teláris – Ensino Fundamental Anos Finais – Língua Portuguesa”, consistindo em uma fundamentação sobre o texto literário na escola, o livro didático e o texto literário; assim como a análise dos conteúdos propostos em cada livro, a partir do manual do professor, presente ao final de cada livro. E, finalmente, uma análise da presença de todos os textos literários e das atividades propostas sobre eles em todo o livro do 7º ano da coleção citada.

1. O texto literário na escola e no livro didático

O entendimento de gênero literário, para que assim possa definir claramente um texto literário, é uma questão complexa, diante das mudanças ocorridas através dos tempos, pois conforme surgem novas obras, podem surgir, também, novos gêneros textuais e, defini-los como literários ou não é outra questão, como confirma Soares (1993),

15 Mestra em Letras pelo Profletras – UNEMAT Sinop. Bolsista Capes. Professora na E.M. Geny Silvério Delarincy e na E.E. Jardim Universitário, no município de Alta Floresta - MT. E-mail: marcia.moraes.domiciano@gmail.com

16 Professora da Graduação e Pós-graduação de Literaturas de Língua Portuguesa, da UNEMAT, membro do grupo de pesquisa Leitura, Literatura e ensino (UNEMAT/CNPq). E-mail: marta.cocco@unemat.br

Outra questão é a do número de gêneros existentes. Haveria, com o aparecimento de obras que não apresentassem elementos já previstos pelas teorias existentes, o nascimento de novo gênero ou a divisão tripartida (gênero lírico, épico e dramático) 4posicionarmos diante de tal problemática? O primeiro passo, creio que seja acompanharmos os momentos mais significativos do percurso historiográfico da teoria dos gêneros. (SOARES, 1993, p. 8).

Soares (1993, p. 17) ainda afirma que “[...] é impossível estabelecer classificação lógica ou fechada dos gêneros, porque sua dimensão é sempre histórica. Assim, os mesmos procedimentos podem levar a diferentes resultados, em cada época”. Dessa maneira, conforme Soares (1993, p. 18), “[...] os gêneros apresentariam mudanças, em sintonia com o sistema da literatura, a conjuntura social e os valores de cada cultura”. Portanto, para Soares (1993), pode-se entender o texto literário de acordo com a cultura e o momento atual, como textos poéticos ou narrativos, os quais envolvem os desejos e o imaginário do artista. Tem como função entreter e causar emoções no leitor, que interpretará e compreenderá tal texto, conforme sua bagagem de conhecimentos e habilidades de leitura. Como pontua Silva (2003),

No caso da leitura literária, o ato de ler é influenciado por estratégias cognitivas, linguísticas, metalinguísticas, conhecimento do código literário, noção de gênero literário, estilo de época no qual o texto está inserido, enfim, um conjunto de noções determinadas na interação do leitor com o texto. (SILVA, 2003, p.1).

Desse modo, partindo da ideia de que o leitor e o texto, em conjunto, dão significação ao texto literário, de acordo com Silva (2003, p. 2), essa interação é “que torna evidente as relações dinâmicas entre a literatura e o leitor”. A partir desta perspectiva entre leitor e texto é que o ensino de leitura na escola deve seguir algumas considerações para que se torne eficaz. Assim vale lembrar que, conforme Silva,

É justamente na troca de experiências e histórias de leitura que, de fato, ocorre a interação entre textos e leitores. Contudo, a escola parece não estimular a função interativa das práticas de leitura, ao privilegiar atividades que desmotivam o aluno e provocam a aversão dos educandos ao mundo dos livros. (SILVA, 2003, p. 3).

Para melhorar o interesse dos alunos pelo texto literário, faz-se necessário lembrar que, para Silva:

O aluno deveria ser orientado para compreender o papel estético da literatura, bem como a função social desta manifestação artística. Não encontrando uma relação direta entre o texto literário e o seu cotidiano, o aluno não percebe a literatura como espaço de construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade. É fundamental que a escola aborde a função social da literatura como uma possibilidade de “ler o mundo”, contribuindo, assim, para a formação de leitores críticos, capazes de articular a leitura de mundo à leitura produzida em sala de aula. (SILVA, 2003, p. 4).

A escola deveria debater o texto literário de forma a contemplar os objetivos de formar leitores, sem que a significação do texto seja imposta, mas explorada de forma a levar o leitor a interagir com o texto, confirmando e refazendo conclusões, aprimorando as percepções e enriquecendo o repertório discursivo. E uma boa maneira de se trabalhar com o texto literário é com o uso do livro didático, pois este se configura em um instrumento de ensino e aprendizagem comum nas escolas.

Por livro didático entende-se que é um livro com finalidades pedagógicas, utilizado nas escolas como suporte metodológico nas salas de aulas. Assim deveria ser, no entanto, muitas vezes é o único material pedagógico utilizado. Conforme Lopes (2007, p. 208), o livro didático é “uma versão didatizada do conhecimento para fins escolares e/ou com o propósito de formação de valores”. Quando o livro didático é o único material pedagógico disponível nas salas de aula, sua elaboração deveria ser minuciosa, no sentido de disponibilizar ao aluno e ao professor, os suportes necessários para um desenvolvimento adequado no processo de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, numa abordagem de leitura de textos literários, busca-se fundamentar a importância da presença do texto literário no livro didático, assim como atividades que busquem uma verdadeira interação entre o leitor e o texto. No entanto, alguns livros didáticos, quando trazem textos literários, nem sempre apresentam atividades que explorem a significação dos mesmos. Silva afirma que,

Em alguns livros didáticos, por exemplo, observam-se exercícios que exploram a leitura de textos literários com o predomínio de perguntas que requerem apenas uma leitura superficial, ou seja, o leitor não é estimulado a inferir, preencher as entrelinhas e reconstruir as pistas textuais até atingir um nível maior de criticidade no ato de ler. Nesse sentido, o leitor não consegue desenvolver uma compreensão mais ampla do texto literário, pois o papel dinâmico do receptor é subestimado, sufocado pela leitura imposta pelos roteiros de interpretações dos livros didáticos. (SILVA, 2003, p. 3).

A respeito de o livro didático não contemplar uma leitura literária adequada ao desenvolvimento do leitor, Fátima Miguez faz uma abordagem interessante para criticar essa ineficácia, ao utilizar o poema “Iniciação literária”, de Carlos Drummond de Andrade.

INICIAÇÃO LITERÁRIA

Leituras! Leituras!
Como quem diz: Navios... Sair pelo mundo
voando na capa vermelha de Júlio Verne.

Mas por que me deram para livro escolar
a Cultura dos campos de Assis Brasil?
O mundo é só fosfatos – lotes de 25 hectares
– soja – fumo – alfafa – batata-doce – mandioca –
pastos de cria – pastos de engorda.

Se algum dia eu for rei, baixarei um decreto
condenando este Assis a ler sua obra. (ANDRADE, 2015, p.603)

Logo, Miguez (2009, p. 18) confirma que o poema é “o itinerário sinalizado pelo poeta Drummond ao localizar, em seu poema, plenitude da leitura no território da ficção, denunciando o papel avesso do livro didático na trajetória da prática utilitária da leitura”. Fica a pergunta: será que todos os livros didáticos apresentam problemas de abordagem do texto literário? Ao realizar a análise do *corpus* escolhido, pode-se ter uma resposta, destacando que a obra analisada está adequada aos propósitos da leitura literária.

2. Análise do *corpus*

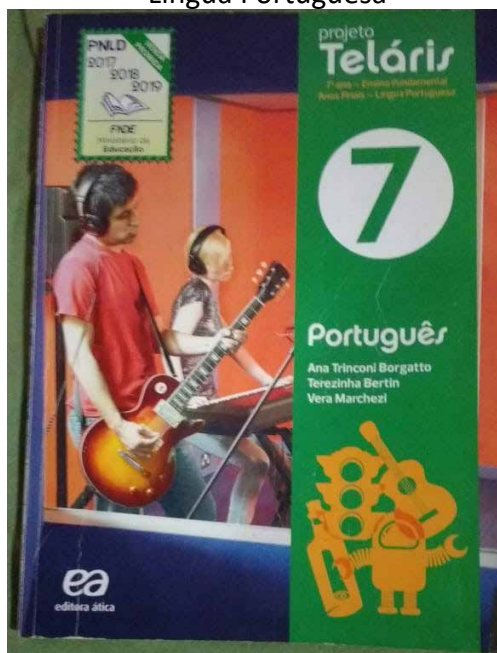
Como *corpus*, optou-se pela coleção “Projeto Teláris: Ensino Fundamental Anos Finais – Língua Portuguesa”, com uma análise mais detalhada do livro do 7º ano. Esses livros são fornecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE - Ministério da Educação e ficaram vigentes de 2017 a 2019. A coleção será analisada a partir do manual do professor, em seguida, dar-se-á a análise do livro do 7º ano. Quanto à abordagem do texto literário, as autoras Borgato; Bertin e Marchezi (2015) afirmam que a ênfase nos gêneros literários ocorre

pelo fato de a Literatura constituir-se num tipo de conhecimento específico. Assim, é um conteúdo a ser trabalhado a partir de suas especificidades artísticas, de fruição estética, de peculiaridades de estilo e de escolhas de linguagem. (BORGATO; BERTIN E MARCHEZI, 2015, p. 368).

As autoras relatam ainda que:

Ao se enfatizar o trabalho com a literatura, levou-se em conta também o fato de que, para muitos alunos, a única oportunidade de contato sistemático com o universo dos gêneros literários acontece na escola. É mais uma justificativa porque há nesta coleção essa ênfase. (BORGATO; BERTIN E MARCHEZI, 2015, p. 368).

Figura 1 – Livro Projeto Teláris – 7º ano – Ensino Fundamental Anos Finais – Língua Portuguesa



Fonte: BORGATO, 2015.

Desse modo, os quatro livros do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental estão estruturados com os conteúdos dispostos como nas imagens abaixo:

Figura 2 – Distribuição dos gêneros textuais na coleção Teláris

2. Quadro de distribuição dos gêneros textuais na coleção*

6º ano Introdução: Língua e diversidade cultural	7º ano Introdução: Língua: origens e influências	8º ano Introdução: Língua e transformações no tempo	9º ano Introdução: Língua na era da informação
<p>UNIDADE 1 – CONTOS DA TRADIÇÃO ORAL</p> <p>CAPÍTULO 1 – “Causo”/Conto Leitura – “O bisavô e a dentadura”, Sylvia Orthof</p> <p>CAPÍTULO 2 – Conto popular em verso e conto popular em prosa Leitura 1 – “A panela...”, Pedro Bandeira Leitura 2 – “Por que o morcego só voa de noite”, Rogério Andrade Barbosa</p>	<p>UNIDADE 1 – GÊNEROS LITERÁRIOS: POEMA E CONTO</p> <p>CAPÍTULO 1 – Poema Leitura 1 – “Haikai”, Estela Bonini Leitura 2 – “Além da Terra, além do Céu”, Carlos Drummond de Andrade</p> <p>CAPÍTULO 2 – Conto Leitura – “Como os campos”, Marina Colasanti</p>	<p>UNIDADE 1 – HISTÓRIAS EM FOCO: DO MITO À CRÔNICA</p> <p>CAPÍTULO 1 – Mito Leitura – “Perseu e Medusa”, Thomas Bullfinch</p> <p>CAPÍTULO 2 – Crônica Leitura – “Emergência”, Luis Fernando Veríssimo</p>	<p>UNIDADE 1 – PROSA E VERSO NA ERA DA INFORMAÇÃO</p> <p>CAPÍTULO 1 – Poemas e formas de linguagem Leitura 1 – “O amor, quando se revela”, Fernando Pessoa Leitura 2 – “Madrigal”, José Paulo Paes Leitura 3 – “Imagem”, Arnaldo Antunes e Péricles Cavalcanti</p> <p>CAPÍTULO 2 – Contos em tempos de comunicação rápida Leitura 1 – “Circuito fechado (3)”, Ricardo Ramos Leitura 2 – “73”, Dalton Trevisan Leitura 3 – “No Messenger”, Leonardo Brasiense</p>
<p>UNIDADE 2 – CONTO: IMAGINAÇÃO E REALIDADE</p> <p>CAPÍTULO 3 – Conto em prosa poética Leitura – “O sabiá e a girafa”, Leo Cunha</p> <p>CAPÍTULO 4 – Conto e realidade Leitura – “A menina e as balas”, Georgina Martins</p>	<p>UNIDADE 2 – RELATO DE MEMÓRIA</p> <p>CAPÍTULO 3 – Relato e biografia Leitura 1 – “Como me tornei santista”, Arrigo Barnabé Leitura 2 – “Arrigo Barnabé”, biografia</p> <p>CAPÍTULO 4 – Relato de viagem Leitura 1 – “De costas para o ano-novo”, Amyr Klink Leitura 2 – “Manuscrito encontrado numa garrafa”, Edgar Allan Poe</p>	<p>UNIDADE 2 – EXPOR E ORGANIZAR O CONHECIMENTO</p> <p>CAPÍTULO 3 – Texto expositivo e modos de organizar informações Leitura – “Consumismo”, IstoÉ Tudo</p> <p>CAPÍTULO 4 – Texto de divulgação científica Leitura 1 – “As águas subterrâneas estão em risco”, Jurema Aprile Leitura 2 – Leitura de mapa Leitura 3 – Leitura de gráfico</p>	<p>UNIDADE 2 – A ATEMPORAL ARTE DE NARRAR...</p> <p>CAPÍTULO 3 – Conto Leitura – “Metonímia, ou a vingança do enganado”, Rachel de Queiroz</p> <p>CAPÍTULO 4 – Romance Leitura – <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i>, Machado de Assis – Capítulos LIV, LV</p>

6º ano Introdução: Língua e diversidade cultural	7º ano Introdução: Língua: origens e influências	8º ano Introdução: A língua e as transformações no tempo	9º ano Introdução: Língua na era da informação
UNIDADE 3 – RELATO PESSOAL E JORNALÍSTICO CAPÍTULO 5 – Relato pessoal Leitura – “Férias na Antártica”, Laura, Tamara e Marininha Klink CAPÍTULO 6 – Reportagem Leitura 1 – “Dia a dia em Guiné-Bissau”, Mirella Domenich Leitura 2 – “Diário da infância”, Mirella Domenich	UNIDADE 3 – RELATO JORNALÍSTICO CAPÍTULO 5 – Notícia Leitura 1 – Primeira página de jornal Leitura 2 – “Após viagem de dez anos, nave faz aterrissagem inédita em cometa”, Salvador Nogueira Leitura 3 – “Soro contra ebola pode ser brasileiro”, revista Leitura 4 – “Crianças do Vale do Itajai viram hit na internet com bordão ‘taca-le pau’”, site CAPÍTULO 6 – Reportagem Leitura 1 – “‘Zumbis’ na escola”, reportagem, Iuri de Castro Torres Leitura 2 – “A meia-noite levarei seu sono”, reportagem	UNIDADE 3 – PERSUADIR... CONVENCER CAPÍTULO 5 – Texto de opinião Leitura 1 – “Insegurança”, Contardo Calligaris Leitura 2 – “Eu sou ‘normal’”, Adélia Chagas CAPÍTULO 6 – Publicidade, uma forma de persuadir Leituras 1 e 2 – “Anúncio publicitário”	UNIDADE 3 – OPINAR, ARGUMENTAR, DEFENDER IDEIAS... CAPÍTULO 5 – Entrevista jornalística Leitura 1 – “Laerte: gozações e revelações”, <i>Caros Amigos</i> Leitura 2 – “Prodígio responsável”, Estela Cotes CAPÍTULO 6 – Crônica jornalística Leitura – “A desoras, desfeliz”, Roberto Pompeu de Toledo
UNIDADE 4 – DEFENDER IDEIAS CAPÍTULO 7 – Artigo de opinião Leitura – “É hora de me virar sozinho”, Rosely Sayão CAPÍTULO 8 – Propaganda Leitura 1 – “Eu sou catador”, anúncio Leitura 2 – “O 1º tênis infantil multiatividades”, anúncio	Unidade 4 – IDEIAS E OPINIÕES CAPÍTULO 7 – Crônica com diálogo argumentativo Leitura – “O vendedor de palavras”, Fábio Reynol CAPÍTULO 8 – Artigo de opinião Leitura 1 – “A mania nacional da transgressão leve”, Michael Kepp Leitura 2 – “Os zoológicos valem a pena?”, revista	UNIDADE 4 – LER, CANTAR, REPRESENTAR... CAPÍTULO 7 – Texto teatral Leitura – “A família e a festa na roça”, Martins Pena CAPÍTULO 8 – Letra de canção Leitura 1 – “Vilarejo”, Marisa Monte Leitura 2 – “Tempestade”, Gabriel, o Pensador	UNIDADE 4 – DEFENDER IDEIAS, ARGUMENTAR, OPINAR CAPÍTULO 7 – Artigo de opinião Leitura – “Celebidades descelebradas”, Lull Radfahrer CAPÍTULO 8 – Manifesto Leitura – “Amazônia para sempre”, diversos artistas
PROJETO DE LEITURA: ÊNFASE NO NARRAR “Operação Risoto”, Eva Furnari Produção: narrativa coletiva	PROJETO DE LEITURA: ÊNFASE NO RELATAR Relatos e memórias Produção: antologia de relatos	PROJETO DE LEITURA: ÊNFASE NO EXPOR Marcas do tempo Produção: seminário	PROJETO DE LEITURA: ÊNFASE NO ARGUMENTAR Um conto, outros gêneros e diferentes formas de defender opinião Produção: debate regrado

6º ano Introdução: Língua e diversidade cultural	7º ano Introdução: Língua: origens e influências	8º ano Introdução: A língua e as transformações no tempo	9º ano Introdução: Língua na era da informação
UNIDADE 3 – RELATO PESSOAL E JORNALÍSTICO CAPÍTULO 5 – Relato pessoal Leitura – “Férias na Antártica”, Laura, Tamara e Marininha Klink CAPÍTULO 6 – Reportagem Leitura 1 – “Dia a dia em Guiné-Bissau”, Mirella Domenich Leitura 2 – “Diário da infância”, Mirella Domenich	UNIDADE 3 – RELATO JORNALÍSTICO CAPÍTULO 5 – Notícia Leitura 1 – Primeira página de jornal Leitura 2 – “Após viagem de dez anos, nave faz aterrissagem inédita em cometa”, Salvador Nogueira Leitura 3 – “Soro contra ebola pode ser brasileiro”, revista Leitura 4 – “Crianças do Vale do Itajai viram hit na internet com bordão ‘taca-le pau’”, site CAPÍTULO 6 – Reportagem Leitura 1 – “‘Zumbis’ na escola”, reportagem, Iuri de Castro Torres Leitura 2 – “A meia-noite levarei seu sono”, reportagem	UNIDADE 3 – PERSUADIR... CONVENCER CAPÍTULO 5 – Texto de opinião Leitura 1 – “Insegurança”, Contardo Calligaris Leitura 2 – “Eu sou ‘normal’”, Adélia Chagas CAPÍTULO 6 – Publicidade, uma forma de persuadir Leituras 1 e 2 – “Anúncio publicitário”	UNIDADE 3 – OPINAR, ARGUMENTAR, DEFENDER IDEIAS... CAPÍTULO 5 – Entrevista jornalística Leitura 1 – “Laerte: gozações e revelações”, <i>Caros Amigos</i> Leitura 2 – “Prodígio responsável”, Estela Cotes CAPÍTULO 6 – Crônica jornalística Leitura – “A desoras, desfeliz”, Roberto Pompeu de Toledo
UNIDADE 4 – DEFENDER IDEIAS CAPÍTULO 7 – Artigo de opinião Leitura – “É hora de me virar sozinho”, Rosely Sayão CAPÍTULO 8 – Propaganda Leitura 1 – “Eu sou catador”, anúncio Leitura 2 – “O 1º tênis infantil multiatividades”, anúncio	Unidade 4 – IDEIAS E OPINIÕES CAPÍTULO 7 – Crônica com diálogo argumentativo Leitura – “O vendedor de palavras”, Fábio Reynol CAPÍTULO 8 – Artigo de opinião Leitura 1 – “A mania nacional da transgressão leve”, Michael Kepp Leitura 2 – “Os zoológicos valem a pena?”, revista	UNIDADE 4 – LER, CANTAR, REPRESENTAR... CAPÍTULO 7 – Texto teatral Leitura – “A família e a festa na roça”, Martins Pena CAPÍTULO 8 – Letra de canção Leitura 1 – “Vilarejo”, Marisa Monte Leitura 2 – “Tempestade”, Gabriel, o Pensador	UNIDADE 4 – DEFENDER IDEIAS, ARGUMENTAR, OPINAR CAPÍTULO 7 – Artigo de opinião Leitura – “Celebidades descelebradas”, Lull Radfahrer CAPÍTULO 8 – Manifesto Leitura – “Amazônia para sempre”, diversos artistas
PROJETO DE LEITURA: ÊNFASE NO NARRAR “Operação Risoto”, Eva Furnari Produção: narrativa coletiva	PROJETO DE LEITURA: ÊNFASE NO RELATAR Relatos e memórias Produção: antologia de relatos	PROJETO DE LEITURA: ÊNFASE NO EXPOR Marcas do tempo Produção: seminário	PROJETO DE LEITURA: ÊNFASE NO ARGUMENTAR Um conto, outros gêneros e diferentes formas de defender opinião Produção: debate regrado

Fonte: BORGATO, 2015, p. 386 e 387.

Observa-se que no livro do 6º ano, as duas primeiras unidades apresentam o gênero conto em suas variadas formas. Já no livro do 7º ano, a ênfase em textos literários está apenas na primeira unidade e foca o poema e o conto. No entanto, na segunda unidade, há o relato de memória, que entra na tipologia narrativa voltada ao literário e na quarta unidade, aborda-se a crônica, que também é classificada como literária. Quanto ao livro do 8º ano, a primeira unidade enfatiza os textos literários mito e crônica e a quarta unidade, textos teatrais e letras de canções. No livro do 9º ano, a ênfase ao texto literário aparece nas duas primeiras unidades, focando na primeira unidade, poemas e contos e na segunda unidade, conto e romance. Assim, observa-se que toda a coleção privilegia os textos literários, em ao menos duas das quatro unidades que dispõem cada livro. No entanto, para saber se

estes textos são abordados de modo a levar o aluno leitor a interagir com os textos, será necessária uma análise mais aprofundada, a qual será realizada no livro do 7º ano, pois pretende-se confirmar se é como as autoras enfatizaram o texto literário. Desse modo, será observado não só a quantidade de textos, mas também como foram abordados, se de forma a promover uma leitura que privilegie a natureza do literário e a formação humana crítica, ou simplesmente como pretexto para estudar outros conteúdos.

O livro do 7º ano já inicia com a letra da música “Querelas do Brasil”, de Maurício Tapajós e Aldir Blanc, com intenção de destacar as origens e as influências que a Língua Portuguesa tem. Dessa maneira, observa-se que o texto literário foi um pretexto para estudar a variação linguística, como pode ser observado na página 12 do livro analisado.

O primeiro capítulo, da primeira unidade do livro, tem como abertura a definição de poema e poesia, visto que há ainda muita confusão em nomear um texto literário do gênero poema, confundindo-o com poesia. Em seguida, traz o poema “Lembrete”, de Carlos Drummond de Andrade, apenas para exemplificar o gênero e destaca que na unidade um, serão estudados poemas em diversos formatos.

A seguir, há uma atividade de interpretação do texto “Haicai”, de Estela Bonini, autora que escreve haicais inspirada nos quadros do pintor Van Gogh. Desse modo, o livro apresenta a imagem do quadro, o qual inspirou a autora, e o poema “Haicai” para serem analisados, comparados e compreendidos pelos alunos, com atividades que proporcionam interação com o texto escrito e a imagem. Também há atividades que focam a construção do texto e a linguagem utilizada. No entanto, as questões, por serem de alternativas (essas atividades estão nas páginas 22 e 23 do livro em análise), tiram um pouco o aluno do ato de pensar criticamente.

Como segunda leitura, tem-se o poema “Além da Terra, além do Céu”, de Carlos Drummond de Andrade (página 25 do livro analisado), seguido de atividades de compreensão do texto e de linguagem e construção do texto, como no anterior. Percebe-se, nas atividades de compreensão, o foco na leitura expressiva para que os alunos percebam, pela expressividade, quando um texto é literário e quando não é. Observa-se que as questões de compreensão foram muito limitadas, poderiam ter explorado outros aspectos de natureza semântica, não apenas estilística.

Em outra seção, há uma atividade com exemplos de dois textos, um literário, “Desistência”, de Maria Dinorah, e outro não literário, “Pessoas e urubus disputam restos”, ambos com o mesmo tema, mas com intenções diferentes, pois o primeiro, por ser um poema, sensibiliza, provoca emoções e sentimentos, já o segundo, por ser uma reportagem, apenas informa sobre pessoas em situação de miséria (página 28 do livro analisado). Essas diferenças são tratadas em atividades que levam os alunos a refletirem sobre o que é e como é um texto literário e um texto não literário.

Em seguida, no estudo de rimas, tem-se apenas um trecho do poema “A rua das rimas”, de Guilherme de Almeida, com intenção somente de exemplificar que nem todos os poemas têm rimas. Ao estudar sobre repetição de sons, outro poema é destacado apenas como exemplo desse tipo de repetição, assim, aparece um trecho do poema “Violões que choram”, de João da Cruz e Sousa.

O livro apresenta uma atividade interessante, pois leva os alunos a pesquisarem mais textos do gênero poema, ao propor que apresentem um sarau de poemas, além de a atividade explorar outras habilidades como a expressão oral e a própria organização do evento.

Em sequência, na seção “Outras linguagens” (página 34 do livro em análise), há alguns poemas concretos com atividades que levam os alunos a refletirem sobre suas formas e composição ao interpretarem as intenções dos autores.

A seguir, o livro apresenta um resumo sobre a história da poesia e suas origens com as composições líricas e traz como exemplo a cantiga “Ondas do mar de Vigo”, de Martim Codax e Fábio Aristimundo Vargas. Também traz como as cantigas são hoje, tendo como exemplo “Cantiga”, de Zeca Baleiro.

Ao final do capítulo 1 (página 43), propõe-se uma atividade de produção de haicai, em que são apresentadas duas imagens, as quais devem ser interpretadas pelos alunos para, a partir delas, produzirem os haicais. Essa atividade é importante quanto à produção textual para o desenvolvimento e criatividade do aluno. Para encerrar o capítulo, há o texto “A realidade da vida”, de Patativa do Assaré, para que os alunos leiam em voz alta e assim, sintam a expressividade da poesia presente no texto.

No segundo capítulo, expõe-se o gênero conto, conceituando-o brevemente. Em seguida, já aparece o conto “Como os campos”, de Marina Colasanti. A partir deste conto, há atividades de compreensão do texto, as quais levam o aluno a refletir sobre o tema. Também há atividades que abordam a linguagem usada no texto, assim como a estrutura da narrativa. Após as atividades, apresenta-se outro texto, a letra de canção “Festa da natureza”, de Patativa do Assaré e Gereba, com a mesma temática, para que seja somente lida e ouvida. Essas atividades podem ser vistas nas páginas 51 e 52 do livro analisado.

Como atividade de produção ao final do capítulo, propõe-se que os alunos ampliem o miniconto “Havia um gesso no meio do caminho”, de Leonardo Brasiense et al. Além disso, apresenta como atividade, somente de leitura, o conto “Um tigre de papel”, de Marina Colasanti.

Na segunda unidade, capítulo 3 (página 83), aparece a ênfase nos relatos pessoais e biografias, os quais também são considerados textos literários. Primeiramente, há o estudo do relato pessoal “Como me tornei santista”, de Arrigo Barnabé, com atividades de compreensão do texto que levam os alunos a refletirem sobre o conteúdo. Em seguida, há a biografia “Arrigo Barnabé”, que também apresenta atividades de compreensão (página 84), no entanto, não é aprofundada, de forma que leve o aluno a refletir. Depois, aparecem atividades de construção dos textos, levando os alunos a observarem as diferenças entre os dois gêneros.

Observa-se que, em uma atividade sobre verbos, utiliza-se o poema “Sete anos de pastor Jacob servia”, de Luís Vaz de Camões, apenas para exemplificar a presença do pretérito mais-que-perfeito simples.

Como propostas de produções, há orientações no final do capítulo para os alunos produzirem uma biografia e um relato de memória. O capítulo encerra-se com o relato de memória “O mundo em um jardim”, de Regina Horta Duarte, somente para leitura e apreciação.

No capítulo 4 (página 104), retrata-se o gênero relato de viagem com uma breve conceituação e, em seguida, o relato de viagem “De costas para o ano-novo”, de Amyr Klink e “Textos de viagem”, de Marina Bandeira Klink, seguidos de atividades de compreensão para os alunos refletirem sobre os textos, de modo a experimentarem as sensações sentidas pelos autores.

Como forma de comparação entre um relato verídico e um fictício, apresenta-se partes do texto “Manuscrito encontrado numa garrafa”, de Edgar Allan Poe, seguido de atividades de compreensão semelhantes às dos textos anteriores. Sobre todos os textos há atividades de interpretação da linguagem utilizada e da estrutura textual.

Na seção “Conexões”, há alguns textos somente para leitura com o mesmo tema “viagem” e nela, há o poema “V, de viagem”, de Paulo Leminski e a letra da canção “Viagem”, de João de Aquino e Paulo César Pinheiro.

No final do capítulo, há orientações para os alunos produzirem um relato pessoal. E finalizando, há trechos do livro “Duas viagens ao Brasil”, de Hans Staden. Percebe-se, nessa unidade, uma ênfase em apresentar os diferentes gêneros de textos literários que circulam na vida social, com as diferenças de época, e algumas leituras deleite. A tarefa de atribuição de sentidos é pouco explorada.

Na unidade 3, capítulo 5, abordam-se notícias, ou seja, já não se tratam mais de textos literários, no entanto, para iniciar o capítulo, após conceituação de notícia, há um trecho da música de Zeca Baleiro, “É vida vã”, para exemplificar o sentido da notícia no jornal.

Na seção “Conexões”, para exemplificar uma das características da notícia: o imediatismo, utiliza-se o poema “Poema do Jornal” de Carlos Drummond de Andrade.

Na unidade 4, capítulo 7 (páginas 225 e 226), tem-se a crônica. Após uma breve definição, apresenta-se a crônica “O vendedor de palavras”, de Fábio Reynol, seguida de atividades de compreensão. Também há atividades a respeito da linguagem do texto e da construção textual.

Na seção “Conexões”, há um poema com o mesmo tema “palavras”, com o título “A palavra”, de Carlos Drummond de Andrade.

No final do capítulo, há orientações para produção de uma crônica e a complementação de leitura com a crônica “A descoberta”, de Luís Fernando Veríssimo.

No capítulo 8, na seção “Conexões”, há o poema “Razão de ser”, de Paulo Leminski, para dar ênfase à argumentação característica abordada no artigo de opinião, gênero em estudo, neste capítulo. Também há as letras das canções “Minha alma (a paz que eu não quero)”, de Marcelo Yuka, e “Argumento”, de Paulinho da Viola.

No final do livro, há uma antologia de textos para se realizar o projeto proposto “Relatos e memórias”.

Considerações finais

A partir da análise dos conteúdos da coleção e do livro do 7º ano, em particular do “Projeto Teláris – Ensino Fundamental Anos Finais – Língua Portuguesa”, percebe-se que, como citado pelas autoras no manual do professor, o texto literário está presente em todos os livros, ocupando cerca de 50% do volume. Percebemos que no livro do 7º ano, as autoras não consideraram os relatos e biografias como literários, mas, reconhecemos neles algumas características como a narratividade e a capacidade de sensibilizarem o leitor. Eles foram inseridos em unidade distinta da primeira, a qual tem como título “Gêneros Literários: poema e conto”. Assim como ocorre com a crônica, que aparece na seção argumentativa e não literária.

Embora reconheçamos que as atividades não visaram com mais ênfase os conteúdos (ideias, concepções, visões de mundo...), concluímos que há a presença de textos literários para leitura e deleite por parte dos leitores, o que corresponde à premissa de que a leitura também pode ser feita por prazer, e que isso é importante para a formação do leitor. Em muitas unidades, a intenção foi de apresentá-los como comparativos de temas e características com outros gêneros não literários. Por ser um material destinado a alunos do ensino fundamental II, acreditamos que cumpre alguns dos propósitos do letramento, que é o da leitura por deleite, o reconhecimento do gênero e de alguns recursos expressivos.

Uma abordagem pouco aceita por estudiosos do assunto, ocorre apenas uma vez, é usar o texto literário apenas para tratar de conteúdos gramaticais, como foi o caso do poema de Camões para exemplificar a presença de dado tempo verbal. Poderia ter sido realizada uma compreensão do poema, além da análise gramatical.

Enfim, o livro analisado, assim como sua coleção, retrata o texto literário com frequência e traz atividades que permitem ao aluno realizar uma leitura inicial adequada a sua etapa de desenvolvimento. Mas recomenda-se que outros projetos de leitura literária sejam desenvolvidos na escola para intensificar o gosto pela leitura e para explorar outros aspectos mais profundos que possam situá-lo como cidadão conhecedor de si mesmo e do mundo.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. Iniciação literária. *In*: **Nova reunião**: 23 livros de poesia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORGATO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha C. H.; MARCHEZI, Vera L. C. **Projeto Teláris**: Português: ensino fundamental 2. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. *In*: Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Aparecia Paiva; Francisca Maciel e Rildo Cosson. (coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Coleção explorando o ensino; Brasília, v. 20., 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 dez. 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007, p. 205–228.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula**. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar**. Anais do evento PG Letras 30 anos. vol. I, p. 514-527, 2003. Disponível em <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2018.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

DA LEITURA E PRODUÇÃO DE CONTO À REALIZAÇÃO DE VÍDEO-HISTÓRIA COMO TEXTO MULTIMODAL

Marciana Teixeira de Gois¹⁷

Genivaldo Rodrigues Sobrinho¹⁸

Os gêneros textuais são produzidos para atender a diferentes finalidades propostas pelos falantes de uma língua. Além de estarem presentes socialmente, são a base para os estudos escolares, no que se refere aos componentes curriculares. Não obstante, percebemos que para o ensino de língua portuguesa, os professores têm preferência pelos textos referenciais em detrimento dos artísticos, pela facilidade oferecida pela linguagem denotativa, enquanto a conotativa demanda um trabalho sistematizado e interpretativo diferenciado.

O exercício da arte literária promove o encontro do leitor consigo e com o outro, trazendo à superfície a sua e outras realidades, possibilita, ainda, a emancipação de um sujeito crítico e participativo socialmente. Desse modo, por esta pesquisa interventiva, incluímos e ressignificamos a leitura e escritura de textos literários atrelados às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Assim, demos espaço não somente às práticas de leitura e escrita literárias tradicionais – necessárias em ambiente escolar – mas também à produção de literatura, por meio de *softwares* voltados para a produção textual multimodal.

Utilizamos como metodologia a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), que garantiu aos envolvidos a construção de conhecimento e o aumento do nível de consciência sobre o abordado. Os procedimentos metodológicos, aulas de observação, questionários referentes à prática de leitura literária e ao conhecimento sobre o gênero conto e a Sequência Básica (COSSON, 2018) foram preponderantes para promover o letramento literário e digital, junto aos estudantes do 7º ano A, da Escola Estadual 19 de Maio, no município de Alta Floresta - MT.

Destarte, objetivamos o letramento literário realizado a partir da obra *Contos de enganar a morte*, de Ricardo Azevedo, e digital com a produção de atividades literárias por meio de artefatos tecnológicos, que resultaram em produções textuais, nas quais a multimodalidade e os multiletramentos estiveram presentes como forma de incluir e valorizar as linguagens e culturas dos estudantes.

1. Alfabetização e letramento: princípios para a leitura e escrita literárias

A capacidade de ler e escrever textos são fatores relevantes em uma sociedade imersa em produções textuais orais e escritas. As relações interpessoais são pautadas pela linguagem e

17 Mestra em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em Sinop/MT. E-mail: profgois2018@gmail.com

18 Licenciatura em Letras (UNEMAT – Sinop), mestrado e doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (USP – São Paulo). E-mail: genivaldosobrinho@unemat.br

o desenvolvimento pessoal e profissional passa pela leitura e produção de textos, sem os quais o sujeito fica à margem socialmente.

Não obstante, a sociedade caracteriza-se como grafocêntrica, fato valorizado no meio político, econômico, cultural e social. Assim, a “alfabetização é um instrumento na luta pela *conquista* da cidadania, e é fator imprescindível ao *exercício* da cidadania” (SOARES, 2017, p. 175, grifos da autora). O saber ler e escrever são propulsores à participação social e meios “contra discriminações e exclusões” (SOARES, 2017, p. 175).

Nesse sentido, para a efetiva atuação social, a escola é espaço relevante e influente para a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita. É por ela que, convencionalmente, o estudante tem acesso à alfabetização, que se configura como base para o letramento, que por sua prática, progressivamente, aperfeiçoa a leitura e a interpretação de textos cada vez mais complexos. Apesar de serem correlatos, cada processo mantém as suas particularidades; enquanto a alfabetização refere-se à aquisição da língua, oral ou escrita, o letramento refere-se ao desenvolvimento permanente dela (SOARES, 2017).

A garantia plena desses direitos por sujeitos atuantes possibilita a transformação social. Para tanto, destacamos o método Global à alfabetização. Nele, há a apreciação e valorização de obras literárias e bibliotecas, isso porque deriva da teoria da psicologia da Gestalt, a qual afirma que “a criança tem uma visão sincrética (ou globalizada) da realidade, ou seja, tende a perceber o todo, o conjunto, antes de captar os detalhes” (CARVALHO, 2015, p. 32). Nesse sentido, a leitura literária potencializa a linguagem do estudante e o seu fundo de conhecimento¹⁹, o que favorece a atuação compreensiva e interpretativa de novos textos – o letramento.

Por meio da união eficaz das práticas de alfabetização e de letramento, o estudante irá desenvolver e aprimorar a sua língua materna, tanto escrita, quanto oral. Para tal, o contato pela escuta e posterior leitura de textos possibilita, sobretudo, o conhecimento e desenvolvimento de textos literários, capazes de auxiliar não só a aprendizagem intelectual, mas também a formação humana. Para Carvalho (2015), a junção entre alfabetizar e letrar por intermédio de histórias favorece a imaginação, o sonho, a comunicação verbal, a curiosidade, o amor por personagens e livros. É a iniciação do mundo da leitura e posterior escrita: “A criança que folheia livros [...] acaba se perguntando: o que isso quer dizer?” (CARVALHO, 2015, p. 53), logo, quando dominar a sistematização da escrita e a compreensão das leituras dos textos, poderá descobrir por si só.

2. A literatura e o letramento literário na escola

No panorama do ensino-aprendizagem, sobrepõe-se “o raciocínio, a lógica, a informação e a ciência”. O oposto, “a emoção, a intuição, a sensibilidade, a arte” (SILVA, 2009, p. 46-47), elementos provenientes e constituintes do ser humano, quando enfocados são direcionados aos anos iniciais.

¹⁹ O fundo de conhecimento corresponde ao conhecimento adquirido pelo ser humano por meio de suas experiências de vida; a partir de um conhecimento adquirido é possível a construção de outro (Cf. OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 44).

Dessa forma, pela falta de contato adequado, quando o estudante se defronta com leituras literárias, em anos posteriores, a faz de maneira inadequada, como se lesse textos referenciais.

A literatura é defendida por Cosson (2018b, p. 15) como *locus* de conhecimento, não só cognitivo, mas pessoal e de mundo. O contato e a experiência com a arte literária despertam o que vai além da estética, da sua estrutura e forma. É a representação do que é lido e interpretado que faz sentido aos que dela se empatizam. Sendo assim, o crítico literário Todorov (2014) salienta o poder e apreciação pela literatura:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2014, p. 76).

Cosson (2018) defende o letramento literário como uma prática que ultrapassa os usos comuns de textos ficcionais nas escolas; por ele, há o acesso às formas diferenciadas de a linguagem significar e garante a competência para seu uso.

Além do contato com a leitura de literatura, é importante que os estudantes exercitem, também, a escrita dos gêneros pertencentes a ela, como forma de interação com as variadas formas de expressão que ela possibilita. No entanto, não para

[...] formar escritores, mas sim oferecer aos alunos a oportunidade de se exercitarem com as palavras, apropriando-se de mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentidos que são essenciais ao domínio da linguagem escrita (PAULINO; COSSON, 2009, p. 76).

Portanto, ao realizar que a literatura considera o ser humano em sua dimensão subjetiva e de ser atuante em sociedade, deve-lhe ser dada o devido valor dentro e fora do ambiente escolar, como forma de (re)conhecer-se e manifestar-se no mundo, pois o letramento literário propicia a reinserção escolar e social literária.

3. Multiletramentos: a possibilidade da multimodalidade textual

Atualmente, verificamos que as variadas estruturas textuais, veiculadas de forma verbal impressa, como revistas, jornais, livros, perdem espaço no meio social e, como é visto, no ambiente escolar, prioriza-se o impresso em detrimento dos textos digitais. Entretanto, a sociedade exige pessoas qualificadas, inclusive, na área digital. Isso se torna desafiador para a prática docente, uma vez que o professor, por variadas razões, pouco insere as tecnologias digitais em suas aulas; o grande desafio é a utilização de materiais virtuais em sala, os quais sofrem constantes modificações e inovações.

Dessa forma, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC), operam nos meios virtuais com uma roupagem atrativa aos olhos de seus usuários. Os textos digitais se apresentam de forma inovadora pelo artifício multimodal, compreendido pela “pluralidade de recursos semióticos presentes nos textos” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 15), que apresentam em sua composição um cabedal de estratégias para produção de significado. Aos modos textuais apresentados pelo digital, foram somados maiores recursos de interatividade, dinamicidade, criatividade – ao relacionar, texto verbal escrito e/ou oral, som, movimento, imagem, quebra hierárquica de narrativas, que garantem, além de entretenimento, aprendizagem, conhecimento e criticidade de seus usuários.

Em textos impressos, há a predominância de um modo de significar, seja pela linguagem verbal ou não verbal. Já os textos produzidos em espaço digital associam a linguagem multimodal para melhor representar o texto, assim, as escolhas das semioses textuais precisam convergir apropriadamente ao que se pretende dizer.

Nessa perspectiva, há a possibilidade de professores trabalharem com os multiletramentos, práticas que visam à produção textual e ao estudante como agente transformador da realidade, pois possibilitam ser de fato o protagonista durante a aprendizagem e a produção de conhecimento. A este respeito, Rojo ressalta que,

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados [...] ou desvalorizados [...] (ROJO, 2012, p. 08, grifos da autora).

Para Kenski (2007, p. 19), “a escola [...] exerce seu poder em relação aos conhecimentos e ao uso das tecnologias que farão a mediação entre professores, estudantes e os conteúdos a serem aprendidos”. Nesse sentido, cabe à escola a ampliação e nova visão frente às tecnologias, para que estejam inseridas na prática dos professores para um melhor ensino e aprendizagem dos estudantes. A leitura e escrita de textos, mesmo sendo práticas tradicionais em ambiente escolar, podem sim ser modificadas, por meio de uma nova proposta. A produção textual deve ser reconhecida e compartilhada. Para tanto, o meio tecnológico muito tem a contribuir por meio da inserção dos multiletramentos na escola por práticas docentes. Aqueles que aprendem (professores e estudantes) podem estar mais próximos uns dos outros, compartilhando os meios de informação e comunicação que estão presentes na vida social, o que possibilita a inclusão social e digital, para uma educação que realmente ocorra e seja de fato participativa, significativa e compartilhada.

4. Procedimentos metodológicos para o letramento literário e digital

Os desdobramentos desta pesquisa foram garantidos com a metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986). Na Escola Estadual 19 de Maio, turma 7º ano A, realizamos, primeiramente, observação às aulas de Língua Portuguesa, relacionadas à literatura. Por elas, verificamos a leitura de textos literários trazidos pelo livro didático e, posteriormente, a realização de exercícios fechados sobre os textos e a não utilização de artefatos tecnológicos voltados ao pedagógico. Organizamos um questionário com 7 perguntas referentes ao saber literário e sobre a leitura ficcional de obras físicas e em ambiente digital e 9 sobre o conto “Barba Azul”, de Charles Perrault, para fim de avaliação diagnóstica, sobre os conhecimentos acerca dos elementos de uma narrativa. Mediante os dados colhidos, planejamos a Sequência Básica (COSSON, 2018), que teve para apreciação literária a obra *Contos de enganar a morte*, do escritor Ricardo Azevedo, combinada à utilização de *softwares* para a realização do proposto.

O desenvolvimento desta pesquisa caracterizou-se longitudinal, com início nos dias 13 e 14/05/2019, com aulas de observação e término no dia 12/12/2019. Acrescentamos que os estudantes e seus respectivos pais/responsáveis assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. As etapas da Sequência Básica (doravante SB) serão abordadas a seguir.

5. Encontro com o literário: a sb para promoção do letramento literário (e digital)

Neste percurso formativo, utilizamos a SB e como ponto de partida do letramento literário a obra *Contos de enganar a morte*, de Ricardo Azevedo. Leitura e escrita criativas estiveram presentes. Consoante a esse processo, oportunizamos o letramento digital, que garantiu a criação de textos verbo-visuais. Neste trabalho, a produção de miniconto; a realização de *book-trailer* e do produto final, a vídeo-história, voltados para os *softwares Textgram* e *Microsoft PowerPoint*, *Windows Movie Maker* e *Wondershare Filmora*. A SB seguiu as etapas da motivação, introdução, leitura e interpretação:

5.1. Motivação

A primeira etapa da SB consistiu na motivação, estabelecida como o momento inicial, no qual os estudantes são preparados para adentrarem “no universo do livro a ser lido” (COSSON, 2018a, p. 77). Para tanto, adornamos o ambiente de acordo com a temática da referida obra e realizamos a contação do conto “O homem que enxergava a morte”. Conforme a contação da história, representávamos as vozes dos personagens: ora do homem, pai de 7 filhos, ora da Morte. Durante essa atividade, também tivemos a participação de alguns estudantes que foram chamados ao meio: a moça bonita e delicada, mas que estava muito doente, ou mesmo da Morte “fingindo-se de morto” (AZEVEDO, 2003, p. 20). 23 estudantes participaram dessa etapa.

Em seguida, demos início a uma discussão com o tema morte, na qual abordamos, primeiramente, em como ela era vista, na história. Os estudantes gostaram muito do tom humorístico

que a literatura do autor foi capaz de dar ao tema, frequentemente, visto como triste e árduo. A conversa seguiu e eles puderam compartilhar relatos com a turma sobre pessoas próximas e queridas por eles que haviam falecido. Aos que relataram, todos puderam ressaltar algo agradável, uma lembrança, que a pessoa falecida deixou. Suscitamos ainda se na vida real a morte é vista em tom de humor, o que foi negado pelos estudantes que puderam compreender a diferença do tema trazido pela obra e experimentado na vida real.

Tratar do tema morte foi salutar, pois frisou que, apesar de fazer parte do ciclo da vida, ela é vista como um mistério, um momento trágico, pelo qual muitos não gostariam de passar, assim como o personagem do conto.

5.2. Introdução

A segunda etapa da SB é a introdução, na qual uma apresentação focada e sucinta sobre autor e obra acontece. 21 estudantes puderam pré-conhecer a obra e seu autor. No momento, todos os presentes receberam a cópia impressa e digitalizada da obra.

Apresentamos à turma 2 livros originais. Isso serviu para que os estudantes conhecessem a obra, sentissem a gramatura do papel, visualizassem as ilustrações que recordam a xilogravura com seus traços rústicos e grossos, a estrutura da obra: capa, miolo, contracapa.

Fizemos alguns apontamentos sobre a importância da leitura e contribuição para formação intelectual e humana. Evidenciamos o quão prazeroso pode ser ler e muito do que pode acontecer nesse ato, sobretudo, por poder configurar-se em uma atitude humana empática para consigo, os outros e o mundo.

5.3. Leitura

A terceira etapa corresponde à leitura. A obra *Contos de enganar a morte* é composta por 4 contos distribuídos em 61 páginas. Por se tratar da leitura completa da obra, foi necessário o acompanhamento por intervalos, que consistem em apresentações de resultados da leitura realizada, que podem ser discussões ou atividades específicas relacionadas à leitura (COSSON, 2018) e podem sanar dúvidas e incompreensões relativas a ela, o que favoreceu o efetivo letramento literário e digital.

Neste período, ocorreu a greve dos profissionais da educação (com início em 27/05/2019 e término em 14/08/2019), o que não impediu o trabalho proposto, mas diminuiu o número de participantes para 16.

5.3.1. 1º intervalo: produzindo minicontos

No segundo conto, “O último dia na vida do ferreiro”, abordamos o miniconto. Para isso, lemos um miniconto produzido pela professora-pesquisadora e evidenciamos, junto aos estudantes,

o conteúdo temático, estilo e construção composicional. Para acionar as estratégias de leitura dos estudantes e proporcionar a interpretação textual, indagamos sobre a brevidade do texto, se longo ou curto; sobre a temática do texto; se conseguiam visualizar o tipo de narrador; o espaço; o personagem; seu desfecho e fato(s) que culminaram nele.

Em posse de seus *smartphones*, os estudantes foram conduzidos a acessarem o *site* de Marcelo Spalding²⁰. Nele, conheceram os “Minicontos coloridos”, e eles leram vários de forma interativa. Logo após, produziram seus minicontos e participaram da produção dos colegas. Juntamente com a professora-pesquisadora ofereciam auxílio, uns aos outros, quando percebiam dificuldade. Essa ação mostrou-se eficaz e tem respaldo na teoria da Zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky²¹. Os minicontos foram postados na página do *Facebook*²² da Escola Estadual 19 de Maio.

5.3.2. Leitura - 2º intervalo: escrita criativa

Neste intervalo, estavam presentes 14 estudantes. A greve alterou a dinâmica familiar e compreendemos que fez reduzir o número de participantes. Os estudantes já haviam lido o terceiro conto, “O moço que não queria morrer”, em momento extraclasse. No entanto, seu desfecho, tanto na cópia impressa e obra digitalizada, fora suprimido, em momento anterior, pela professora-pesquisadora.

Para verificarmos se houve dúvidas e dificuldades quanto à interpretação textual, preferimos expor o texto por meio do projetor multimídia e realizar a leitura desse conto para proporcionar a escuta aos estudantes. Então, ao fim de nossa leitura, perceberam que ela terminou de forma estranha, sem nexos e que faltava algum final surpreendente. Neste momento, propomos a atividade para o segundo intervalo: a criação de um desfecho para a história.

A escrita não contou com a correção e refacção textual, pois não visávamos entrar em conteúdos gramaticais. Selecionamos o texto da estudante Luana Tavares dos Reis e para facilitar a leitura fluida, fizemos as adequações na transcrição a seguir:

TRANSCRIÇÃO (desfecho do conto “O moço que não queria morrer”)
O rapaz estava cheio de fome e desobedeceu ao pedido da moça.
- Senhor, me dê apenas uma maçã. – Disse o rapaz, para o senhor das maçãs.
Mas o que ele não esperava era que a jovem mulher estava seguindo-o, pois já desconfiava que seu amado descumpria a ordem. Ela deu um grito... mas um grito:
- PARE, RAFAEL! – E continuou: - NÃO COMA! Esta é a Morte querendo te levar!
Ele logo soltou a maçã no chão, e disse:
- Opa, safada! Não vai ser desta vez!
Então ele voltou para o castelo dourado e ficou conhecido como o homem que fugiu da Morte. Até hoje vive neste castelo junto de sua amada.

20 Disponível em: <http://www.marcelospalding.com/>

21 A zona de desenvolvimento proximal corresponde a distância entre o que um aprendiz realiza sozinho e o que realiza com a intervenção de um adulto, relacionada à produção de conhecimento (Cf. OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 49).

22 Disponível em: <https://web.facebook.com/dezenove.demaio.771/posts/461015734606223>

Essa atividade buscou instigar a criatividade e a elaboração escrita dos estudantes, ou seja, a escrita criativa, que segundo Spalding (2018b, p. 14), “é qualquer tipo de texto [...] em que há trabalho estético com a linguagem, como o uso de rimas ou metáforas, construção de personagens, desenvolvimento de cenas etc.”

5.3.3. Leitura - 3º intervalo: book-trailers – protagonismo em produção digital

A leitura do último conto do livro, “A quase morte de Zé Malandro”, foi realizada, pela segunda vez em sala, pelos 14 estudantes participantes. A atividade proposta neste intervalo foi a criação de *book-trailers*, que em formato de vídeo, buscou ressaltar pontos considerados importantes pelos estudantes, sobre a obra. Para a produção, puderam contar com o envolvimento de variadas semioses: som musical e de narração, legendas, imagens e efeitos, a fim de criar uma propaganda que visou influenciar a leitura da obra. Nesse sentido, a atividade contou com os multiletramentos (ROJO, 2012), em que ferramentas usuais foram utilizadas, como lápis, caneta, papel, borracha (para a escrita do texto de divulgação); e ferramentas digitais, como os artefatos tecnológicos (*smartphones* e *laptops*), e *softwares* de produção com possibilidades de inserção de áudio, vídeo, imagem, edição, entre outros (para a retextualização do primeiro texto, escrito manuscritamente). Os *book-trailers* foram exibidos à turma e postados no *Facebook*²³ da Escola Estadual 19 de Maio.

5.3.4. Leitura - 4º intervalo: escrita criativa e retextualização em meio digital (vídeo-história)

Este intervalo contou com a presença de 12 estudantes e nele propomos a produção de um conto por cada estudante, que resultou no produto-final desta pesquisa interventiva, a vídeo-história.

No entanto, percebemos que pela falta de contato com práticas literárias efetivas, os estudantes encontraram dificuldades, principalmente na hora de escrever. A turma sugeriu, para a escrita do conto, a abordagem de outros temas que não a morte. Aceitamos. Acreditando no protagonismo e no resultado da produção, preferimos mudar o planejado e abrir espaço para trabalharem com outros temas que fossem de seus interesses.

Para a produção do conto, fizemos a leitura do texto “A maçã perfeita”, de uma estudante pertencente ao 6º ano, no período letivo de 2017. Optamos pela leitura desse conto pelo fato de a estudante ter pertencido ao quadro discente da escola e de sua escrita estar mais próxima a dos estudantes do 7º ano A. Em segunda leitura, destacamos as partes da história que correspondiam à situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Também salientamos os elementos da narrativa literária. Identificamos o narrador, o foco narrativo, os personagens, o espaço e o tempo, sem a necessidade de atividades que envolvessem leitura de outros textos e registro da identificação dos elementos.

²³ <https://web.facebook.com/dezenove.demaio.771/videos/460895134618283/>

Após o término da escrita e da refacção textual, os contos foram adequados quanto à semântica, uso apropriado de vocábulos, paragrafação, e correção de inadequações ortográficas e retextualizados como vídeo-história.

Os 12 estudantes utilizaram *laptops* para criação multimodal, uma vez que possuíam grande dificuldade para produção nos aparelhos celulares (apenas 2 computadores pertencentes à escola estavam funcionando, porém não admitiram baixar os *softwares* para produção), que não impede, mas dificulta o manuseio das ferramentas presentes nos softwares utilizados, *Windows Movie Maker* ou *Wondershare Filmora*.

Para o término da atividade, postamos as vídeo-histórias: “Mariana e a menina do espelho”, “Um jogo diferente”, “O dever do jovem trabalhador”, “O encontro da Rosa e do Coração”, “O suicídio”, “Cavalo de Asas”, “A transformação”, “A morte na floresta”, “A menina macumbeira”, “A floresta encantada”, “A estranha diretora” e “A caçada inesperada” em canal do *YouTube*, *Professora Marciana Gois*²⁴.

6. Interpretação

Para Cosson (2018a), a quarta etapa, denominada por interpretação, é determinada por dois momentos: um interior e outro exterior. O primeiro ocorre durante a leitura literária, pela interação com o texto, quando o leitor constrói sentido a ele. O segundo diz respeito a uma atividade realizada que esteja vinculada à obra, pela qual o leitor pode externar suas interpretações sobre o lido.

Disponibilizamos o conto “O moço que não queria morrer” retextualizado, como texto teatral. Os estudantes também sugeriram a troca de termos nas falas dos personagens, para melhoria da encenação. Definimos as vestimentas e produções de alguns artefatos para o momento da encenação.

Assim, para a finalização da proposta interventiva, no dia 12/12/2019, na abertura do evento “Noite de autógrafos”, em consonância com o projeto, pudemos explicitar sobre a nossa proposta de letramento literário e digital aos presentes e agradecer, em especial, aos pais/responsáveis e estudantes do 7º ano A. Em seguida, os estudantes encenaram o conto como atividade da etapa de interpretação da SB.

24 <https://www.youtube.com/channel/UC2Bc-BK-0pOB8ZSEHSgUtGQ>.

Figura 01 - Encenação do conto “O moço que não queria morrer”, de Ricardo Azevedo



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

A experiência artística possibilitou aos espectadores o encantamento e a apreciação pela arte, e aos estudantes participantes oportunizou a estreia em um novo tipo de atividade, não realizado por eles antes (conforme relatos). Desse modo, puderam se reconhecer como atuantes na atividade, na qual cada um, com maior ou menor destaque, viu sua importância na realização e desenrolar da trama.

7. Análise do letramento literário e de sua realização com artefatos tecnológicos – letramento digital

Nos denominados intervalos, as atividades que os compuseram para o letramento literário e digital foram a produção de minicontos, desfecho para a história, *book-trailers*, conto e o produto final desta proposta interventiva, as vídeo-histórias. Desse modo, estas se configuram como atividades asseguradas pela BNCC, que expõe como competência em Língua Portuguesa a produção de textos escritos “[...] e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos [...]” (BRASIL, 2017, p. 87). Mediante artefatos tecnológicos como *smartphones* e *laptops*, os estudantes realizaram as citadas produções multimodais, com vista a atender essa competência.

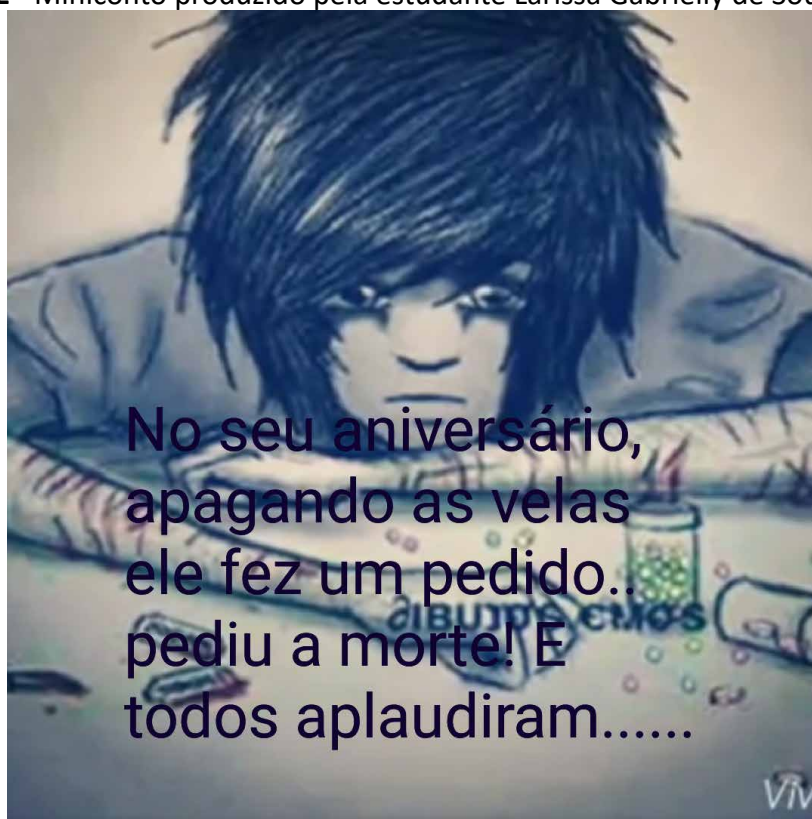
Abaixo, a transcrição do depoimento da estudante Larissa Gabrielly de Souza Soares sobre a produção de miniconto: “Na produção dos minicontos aprendemos como usar o Textgram, elaboramos pequenos textos colocando em cima de imagens, fizemos subtextos. E aprendemos tudo isso de uma forma divertida e envolvente junto com os colegas que puderam participar deste projeto”.

A discente evidenciou em seu depoimento, a importância de a atividade ter sido realizada com outros estudantes, o que tornou a produção mais agradável. Além disso, o aplicativo utilizado, *Textgram*, não era por ela conhecido. Constatamos pelo seu miniconto, as mensagens presentes no subtexto, combinadas com o texto imagético, apresentado na Figura 02.

Para o conto “O moço que não queria morrer”, propomos aos estudantes que criassem um desfecho, revelando como seria pela perspectiva deles o fim da história. A maioria expressou dificuldade perante a tarefa, como evidenciado no depoimento do estudante Matheus Petelewski de Carvalho, o que não impediu que a realizasse: “Foi difícil, pois eu não estava encontrando as palavras”.

Quanto à escrita do conto, os estudantes exprimiram insatisfação e insegurança. Sugeriram a troca da temática para facilitar a escrita e considerar sua cultura e sobre o que tinham conhecimento; atendemos ao pedido. Pelo fato de exporem a dificuldade em escrever o conto, questionamos o que os motivou a escrever suas histórias. Abaixo, um dos contos, e o respectivo relato da estudante Larissa Gabrielly de Souza.

Figura 02 - Miniconto produzido pela estudante Larissa Gabrielly de Souza Soares



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora²⁵.

MARIANA E A MENINA DO ESPELHO

Havia uma moça chamada Mariana que vivia com seus pais. Ela se sentia muito sozinha, pois seus pais trabalhavam o dia todo e não tinha muitos amigos. O único amigo que ela tinha não ligava para o que ela dizia, ele fingia ser amigo dela, por pena.

²⁵ Transcrição do miniconto: “No seu aniversário, apagando as velas ele fez um pedido...pediu a morte! E todos aplaudiram...”.

Um dia, Mariana estava chorando e cortou seu pulso em frente ao espelho, quando de repente apareceu uma menina no espelho igualzinha a ela e lhe questionou:

- Por que está fazendo isso? Você é tão jovem!
- Minha vida não vai bem, eu me corto para amenizar minha tristeza!
- Pare com isso, menina! Sorria, se alegre, pois você tem muito o que viver ainda.

Mariana começou a chorar mais ainda, pois se sentia um lixo, uma inútil. A menina do espelho quanto mais tentava ajudar, mais fazia Mariana chorar. Surpreendentemente, dias depois, voltou da escola e, já em casa, Mariana olhou para o espelho outra vez. Mas não estava chorando e sim, sorrindo. A menina do espelho apareceu e Mariana lhe contou que havia conhecido um menino, por quem se apaixonou. E continuou:

- Nossa! Eu estou tão feliz que vou te dar um nome menina do espelho. Será Manuela, minha melhor versão.
- Mariana, agora também estou muito feliz, obrigada! - E continuaram conversando até altas horas daquela noite.

Dias se passaram e o menino por quem Mariana havia se apaixonado, pediu-a em namoro. Mariana nunca mais se cortou, pois, a tristeza e o choro não faziam mais parte de sua vida.

“Bom o que me motivou a escrever esse texto foi o momento em que eu estava passando. Eu me sentia sozinha, depressiva e muitas vezes fui excluída por várias pessoas. O motivo de eu ter colocado o espelho foi por causa do conto da Branca de Neve. Mas eu coloquei esse elemento mágico de uma forma diferente, esse espelho não aparecia para mostrar quem era a pessoa mais bela e sim para ajudar uma moça a não se cortar tanto fisicamente quanto psicologicamente”.

A estudante Larissa Gabrielly de Souza Soares nos trouxe em seu texto temas relativos à complexidade em ser adolescente: o distanciamento entre pais e filhos, a autoflagelação, a insegurança da iniciação de relacionamentos amorosos. Além disso, o espelho da história, possivelmente, garantiu o enfrentamento e o reconhecimento da personagem com ela mesma, por representar a resolução de seus conflitos interiores.

Pelos contos produzidos, depreendemos que há muito de seus autores neles. E há muito das histórias conhecidas por eles em seus textos. Sobre a intertextualidade, Kristeva (1974, apud SPALDING, 2018b, p. 33) assegura que “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto”. Há no texto “Mariana e a menina do espelho”, alusão ao conto “Branca de Neve”, dos Irmãos Grimm. Assim, a intertextualidade “é muito mais do que a cópia de elementos de um texto, é a utilização pelo autor X de elementos Y para criar uma terceira obra, capaz de provocar um efeito diverso das anteriores” (SPALDING, 2018b, p. 34). A utilização consciente deste recurso pelos estudantes demonstrou conhecimento frente à escrita criativa.

8. A produção e postagem de book-trailers e produto final, vídeo-histórias, em plataformas digitais

Durante a produção dos *book-trailers*, os estudantes apresentaram muitas dúvidas quanto à realização, pois teriam de produzir inicialmente um texto que divulgasse a obra e transpô-lo para o aplicativo escolhido, o qual desconheciam as funções. O texto, já no aplicativo, foi reproduzido

verbalmente, ora por narração, ora pela escrita digital, e a ele combinaram recursos imagéticos e sonoros.

O estudante Milton Victor Vaz Rocha comentou sobre a produção do *book-trailer*: “*Foi legal, porque ali podemos criar uma propaganda com o nosso estilo*”. No depoimento do estudante, destacamos seu entendimento sobre a função do gênero emergente *book-trailer* que propõe a divulgação da obra. Nele, o estudante utilizou a palavra “propaganda”, que em seu relato buscou promover a obra lida; além disso, visualizamos o protagonismo do estudante na atividade quando diz que a criação teve “*nosso estilo*”, ou seja, as suas características como produtor.

Para a produção das vídeo-histórias, a estudante Larissa Gabrielly de Souza Soares relatou: “*Na vídeo-história eu tive algumas dificuldades em editar a fala, elaborar o texto, fiz e refiz várias vezes até conseguir que ficasse bom*”. Percebemos que todos os estudantes tiveram dificuldade na produção e edição do vídeo. Isso porque não conheciam os aplicativos e a produção textual deveria conferir multissemoses. Foram variadas tentativas de produção para que atingissem o resultado pretendido por eles.

Como exposto, durante o processo de retextualização ocorreram contrariedades, necessárias para a construção do conhecimento, afinal, para que o letramento literário progrida, as leituras devem partir “do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente” (COSSON, 2018a, p. 47-48). Dessa forma, também deve ocorrer com o letramento digital, no intuito de incluir o estudante na era digital.

Acerca da divulgação, pedimos aos estudantes que avaliassem o ato de publicar o que realizaram em plataformas digitais. Abaixo, a transcrição do depoimento da estudante Luana Tavares dos Reis. “É bem legal, porque não será apenas uma experiência interna, podendo inspirar outros professores a trabalhar esse tipo de conteúdo com seus alunos”. O compartilhamento digital das atividades geradas fez com que elas não ficassem restritas apenas à sala de aula. Nesse sentido, foi possível dar visibilidade aos produtos e seus autores, que demonstraram contentamento em colaborar para o aperfeiçoamento das práticas de professores e estudantes, em relação ao ensino-aprendizagem literário e uso das tecnologias digitais.

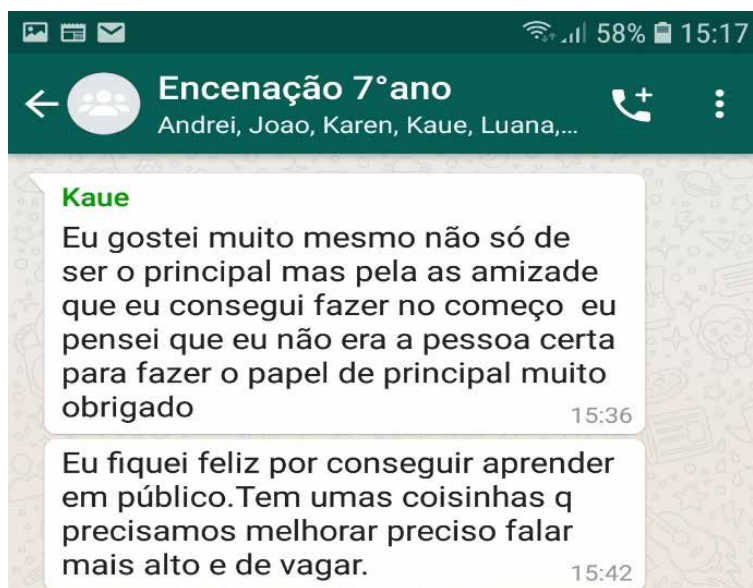
9. A encenação do conto “o moço que não queria morrer”

Por esta atividade, atendemos a BNCC, área de Linguagens, quanto à competência específica de Arte para o Ensino Fundamental, que destaca: “Experenciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola [...]” (BRASIL, 2017, p. 198). Dessa maneira, “O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção” (BRASIL, 2017, p. 196).

Aos participantes dessa atividade, questionamos por intermédio de grupo de *WhatsApp*, criado para nossa comunicação, a respeito da experiência da encenação.

Abaixo o depoimento do estudante Kauê dos Anjos de Oliveira:

Figura 03 - Depoimento do estudante Kauê dos Anjos de Oliveira, sobre a encenação do conto “O moço que não queria morrer”



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

O estudante teve o papel do personagem principal. Durante os ensaios, apresentou dificuldades para vivenciá-lo. Por vezes, mostrou-se inseguro. No entanto, a cooperação entre os estudantes o ajudou a superar esse desafio, visto que tinha um grande número de falas e ações na peça. Ao final, o estudante se mostrou satisfeito com sua performance, ao apresentar a peça ao público na “Noite de autógrafos”. Além disso, conseguiu se autoavaliar, relatando que precisa melhorar, “falar mais alto e devagar”.

Nesse sentido, a encenação favoreceu a experiência e a vivência da arte. A música, a dança, a literatura e o teatro são ferramentas que “colaboram para o processo de aprendizagem e convergem para a construção de um pensamento crítico, além de desenvolver habilidades cognitivas, artísticas e abrir horizontes para a imaginação dos estudantes” (DE SOUSA CARVALHO et al., 2015, p. 158).

Considerações finais

Por considerar que a literatura favorece o letramento em Língua Portuguesa e colabora para a efetivação de sujeitos sensíveis e críticos frente às realidades sociais, salientamos por esta pesquisa sua importância em ambiente escolar. No entanto, ao averiguar em sala de aula o ensino-aprendizagem de literatura, por intermédio de aulas de observação, percebemos que a prática não favorecia a “experiência do literário”, defendida por Cosson (2018). Além disso, artefatos tecnológicos não eram associados às práticas para que a inclusão digital acontecesse. Dessa forma, buscamos ressignificar o modo de ler e escrever literatura, vinculado às TDIC.

Avaliamos, (re)planejamos e efetivamos atividades voltadas aos multiletramentos, que visaram o uso de tecnologias e consideraram a pluralidade cultural e linguística dos estudantes (ROJO, 2012). Destarte, os envolvidos foram sujeitos ativos, participantes efetivos na construção de conhecimentos decorrentes dessa pesquisa, o que favoreceu uma nova visão e atitude em relação ao ensino-aprendizagem. Isso porque as aulas se distanciaram do modelo engessado, infelizmente, costumeiro no cenário escolar. Foi preciso dar “vida” e “sensibilidade” às aulas literárias para que pudéssemos trabalhar literariamente.

Nesse sentido, pelas atividades realizadas e, sobretudo, pela construção e trocas de conhecimento, pelas quais os estudantes foram protagonistas de seu saber, evidenciamos que a literatura, aliada aos recursos tecnológicos digitais, é preponderante para a formação intelectual e humana. Por meio da leitura e da escrita literária vinculada às tecnologias digitais, o ensino-aprendizagem se mostrou satisfatório ao intervir de forma significativa, mantendo-os motivados às produções.

Porém, tendo em vista os percalços vivenciados, evidenciamos a necessidade de a literatura estar presente de forma adequada em sala de aula, e ambientes serem propiciados à prática da leitura literária, para formação de um leitor crítico e participante socialmente. Nesse cenário, necessário também se faz a preocupação com políticas públicas voltadas à adequada infraestrutura escolar, em que bibliotecas forneçam obras literárias variadas e sejam efetivamente lugar de leitura; também, a presença de tecnologias não tradicionais para fins pedagógicos.

Assim, afirmamos que a mudança quanto ao modo de ensinar literatura, pelos agentes educacionais, é fundamental e que a inserção de aparelhos digitais pode ser forte aliada para a experiência literária, formação escolar e humana dos estudantes, atuantes sociais.

Referências

AZEVEDO, Ricardo. **Contos de enganar a morte**. São Paulo: Ática, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CANI, J. B; Coscarelli, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. *In*: _____.; Kersch, D. F. (org.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. São Paulo: Pontes, 2016. p. 15-48.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018b.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018a.

COSSON, R. 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, p. 61-79.

DE SOUSA CARVALHO, H. et al. **Arte e educação**: uma experiência extensionista do teatro na escola pública. Revista Conexão UEPG, v. 11, n. 2, p. 158-167, 2015.

DEZENOVE DE MAIO. **Facebook**, 19 dez. 2019. Disponível em: <https://web.facebook.com/dezenove.demaio.771/posts/461015734606223>. Acesso em: 19 dez. 2019.

GOIS, Marciana. Professora Marciana Gois. **Youtube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC2Bc-BK-0pOB8ZSEHSgUtGQ>. Acesso em: 19 dez. 2019.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2007.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

PERRAULT, Charles. **Barba azul**. Tradução de Cláudio Giordano. São Paulo: SESI-SP editora, 2015.

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

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

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SPALDING, Marcelo. **Escrita criativa para iniciantes**. Porto Alegre: Metamorfose, 2018b.

SPALDING, Marcelo. **Marcelo Spalding**. Disponível em: <http://www.marcelospalding.com/>. Acesso em: 27 maio 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. 5. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

O ENSINO E A LITERATURA PRODUZIDA EM MATO GROSSO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

Epaminondas de Matos Magalhães²⁶

Marcos Aparecido Pereira²⁷

O trabalho com o texto literário é ainda ineficiente, carente de uma abordagem que dê ênfase aos aspectos universais representados nas obras e que evidencie a literatura enquanto objeto estético humanizador, logo, é imprescindível analisar o que dizem os documentos oficiais, identificando a relevância dada à temática e, sobretudo, as orientações oferecidas, pois essas servirão de base para o trabalho que se desenrola diariamente nas escolas de educação básica.

Neste trabalho, buscamos traçar um panorama e discutir o ensino da literatura produzida em Mato Grosso, observando o que nos dizem os documentos oficiais: as Orientações Curriculares para o Ensino em Mato Grosso e o Documento de Referência Curricular (DRC), que parte da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Percebemos que há falta de articulação entre os documentos oficiais, pouca profundidade nas discussões e ausência de orientações claras e objetivas que norteiem um trabalho minimamente adequado com o texto literário em sala de aula. Esse fato, por sua vez, contribui para a repetição de velhas e nefastas práticas de mediação de leitura literária, baseadas na obrigatoriedade, na punição e no uso do texto como pretexto para ensino de aspectos gramaticais e/ou estruturalistas. Um cenário que favorece o afastamento de crianças e adolescentes do ato da leitura literária e de todos os benefícios que surgem dessa interlocução.

Além disso, ao tratar da literatura produzida em Mato Grosso, os documentos não são capazes nem de definir ou exemplificar adequadamente as obras pertencentes a este universo, nem de conduzir a uma prática de mediação eficiente dessas obras. Assim, essas produções literárias ficam relegadas a trabalhos pontuais, limitados, passíveis de caírem no esquecimento.

Desse modo, rediscutir e aprimorar esses documentos oficiais têm uma função para além da sistematização, são ações indispensáveis para que a leitura literária alcance seu lugar de direito universal na vida das pessoas, especialmente daquelas em formação: crianças e adolescentes.

1 A literatura nos documentos oficiais

Iniciaremos nossas discussões a partir das Orientações Curriculares para Mato Grosso, área de Linguagem, publicadas em 2012, nesse sentido, é importante lembrar que os estudos que embasaram o documento foram realizados entre 2008, 2009 e 2010, sob a coordenação dos Centro de Formação de Professores (CEFAPRO).

²⁶ Doutor em Letras: Teoria Literária – PUCRS; Docente IFMT Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste, PPGEN – IFMT, PPGEL – UNEMAT;

²⁷ Doutorando em Estudos Literários PPGEL – UNEMAT, Mestre em Ensino IFMT; Docente IFMT Campus Cáceres – Prof. Olegário Baldo.

Ao tratar da periodização literária, as Orientações Curriculares trazem uma discussão acerca do ensino de literatura como um todo, e de suas diversas falácias:

É fato conhecido que, desde há muito ocorre um esvaziamento de sentido da Literatura enquanto disciplina, em razão da preocupação com a teoria, em vez de centrar esforços na leitura das obras. Priorizam-se os fragmentos das obras (sobretudo como forma de preparação para o vestibular) em detrimento da leitura de obras inteiras; faz-se um resumo das características de cada movimento literário, em seus temas e em seus aspectos formais, e tenta-se aplicá-la a obras enquadradas nesses momentos, perdendo de vista que as correntes estéticas são, elas mesmas, infíeis em suas propostas, seus autores não se prendem rigorosamente a preceitos, faz-se um resumo dos principais acontecimentos históricos e de postulados filosóficos de cada período, que ficam como informações adicionais, perdendo sua importância como fatores de influência em gerações inteiras. Sobre estes, a questão se complica: como resumir postulados filosóficos que se tornaram modos de vida, sendo que compreendê-los significa também perceber que tipo de vida está expresso na literatura? (MATO GROSSO, 2012, p. 113).

De forma geral, destaca-se que o documento pontua que o trabalho excessivo com a periodização literária não corresponde a um trabalho efetivo com o texto literário, pois muitas vezes, seguindo os manuais didáticos, acaba-se por fixar a produção no contexto histórico, tentando, a todo custo, enquadrar a obra às características do período literário.

Nessa perspectiva, o objeto máximo da aula de literatura e leitura, o texto, não se realiza em sua completude. Emoldurada num período histórico e fragmentada, ela é minimizada, torna-se pouco atraente, não gera identificação com o leitor jovem, estudante. Desse modo, questões universais do ser humano e de sua dinâmica cotidiana representadas nas obras ficam em segundo plano, fazendo com que a obra morra enquanto elemento estético e artístico, passando a ser tão somente um enfiadinho objeto didático.

Nesse contexto, as aulas de literatura acabam se tornando aulas de historiografia, haja vista que dão mais importância à biografia do autor e à periodização do texto do que à efetiva leitura e discussões que o texto literário pode suscitar, ao lidar com temáticas humanas universais que ultrapassam as barreiras do espaço e do tempo que marcam a produção da obra. Assim, questões amplamente debatidas no trabalho com a literatura como prazer e fruição também ficam em segundo plano em nome de uma “decoreba” sem sentido que faz com que o aluno passe a rejeitar o texto literário, o que, por sua vez, faz com que ele saia da escola “sem formação para a escolha de livros de acordo com seus interesses estéticos e culturais” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 72).

Mesmo não sendo objeto de nossa análise, cabe um breve comentário acerca dos manuais didáticos. Partindo de Ligia Chiappini (2005), podemos mencionar que os manuais didáticos, em sua maioria, não permitem ao professor um trabalho de criação, provocação e de construção do conhecimento.

O manual apazigua, por meio de respostas bem dosadas, a inquietação criadora que leva o homem a questionar. Ele é, portanto, a negação do que [...] se entende por saber: algo que deve ser produzido e não algo que se recebe pronto. [...] Trata-se de

uma concepção, como diria Paulo Freire, ‘bancária’, porque concebe o aluno como um cofre vazio a ser recheado de conhecimentos por alguém – o professor – que tenha sido submetido ao mesmo processo de ‘aprendizagem. Mas um professor transformado em simples intermediário do ‘saber’ alheio – do autor de manual (CHIAPPINI, 2005, p. 96).

Portanto, os professores, diante dos manuais didáticos, em sua grande maioria, tornam-se, apenas, intermediários. As escolhas de obras e correntes de análise não são *suas*, passam metaforicamente pela peneira da crítica especializada, depois pela dos produtores de manuais didáticos para que, por fim, chegue até a sala de aula, onde os professores terão somente que “repassar” a informação. Vemos, desse modo, a esterilidade do processo de trabalho com a leitura literária que, dessa vez, tira a competência e autonomia do professor e faz com que ele siga um roteiro pré-definido.

Retomando o estudo a que nos propusemos, é interessante observar que as Orientações Curriculares em Mato Grosso trazem apenas um comentário, no tópico “objetivos”, acerca da produção literária do estado e propõem:

Em relação a Mato Grosso, estimular a pesquisa e o registro de obras e sua articulação local, produtos culturais que ainda são conhecidos pela memória popular, oral (MATO GROSSO, 2012, p. 111).

Obviamente, contar histórias para as crianças é importante, mas o contato com o livro também o é, afinal, faz parte do aprendizado, da tomada de consciência dos rituais de leitura e do estímulo à imaginação de forma livre, privada, íntima.

No que diz respeito ao ensino fundamental, temos que ter em mente que a literatura adotada é a infantil e juvenil, que inclui textos que estão no centro dos interesses de leitura. Sendo que é na escola que a criança passa a ter, efetivamente, intimidade e contato com o livro, daí a importância das bibliotecas escolares, mesmo em meio ao universo das mídias digitais, pois, para a criança, assim como no conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, o livro não é tão somente um objeto, mas um ser de/em transformação. Tanto a criança, quanto o adolescente sentem prazer na leitura, o que a torna enfiada para o sujeito leitor são as práticas utilizadas na escola.

Para Ricardo Azevedo (2004),

É importante deixar claro: para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É necessário também que haja esforço, e este se justifica e se legitima justamente através dessa comunhão estabelecida. (AZEVEDO, 2004, p. 39).

Várias práticas na escola não promovem essa comunhão. Muitas vezes há o afastamento do aluno ao texto, ou o mesmo vem disposto, unicamente, nos livros didáticos, sem cores, diagramação e a própria essência do texto/livro. Além de considerar que, muitas vezes, a prática de leitura na escola é feita de forma sucinta e rápida, não permitindo que se aprecie a leitura e, portanto, que

essa se torne prazerosa, que gere emoções positivas fazendo com que o aluno se sinta motivado a procurar outras leituras além daquelas realizadas em sala de aula, ou seja, as práticas não favorecem a busca de experiências de leitura de maneira livre e autônoma (AGUIAR; BORDINI, 1993).

A dinâmica da escola é a de cumprir protocolos, mas a leitura não pode ser simplesmente uma obrigação a ser cumprida. Leitura literária é escolha, liberdade, é encantamento. Quando a escola ou seus atores não agem de maneira a proporcionar uma experiência enriquecedora para o jovem leitor, o livro deixa de tomar seu lugar na vida do indivíduo em formação e passa simplesmente a ser mais uma das imposições da escola, logo, a leitura literária não se estabelece na vida do aluno para além dos limites da sala de sala.

Retomando os documentos oficiais, temos que em 2017, a Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil e Ensino Fundamental é homologada e faz a seguinte referência ao trato com o texto literário em sala de aula:

Propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico, ficando a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada (BRASIL, 2017, p. 525).

O que percebemos é que a própria BNCC traz à tona a discussão acerca dos movimentos estéticos, deixando claro que fica a critério do professor se esse vai utilizar o “conjunto de movimentos estéticos” ou não; se utilizar, tem que ter como fim a leitura efetiva das obras. Ou seja, percebe-se o reconhecimento de que os movimentos estéticos em si, na escola, nem sempre promovem a leitura efetiva das obras, demonstrando a fragmentação e a limitação da presença do texto literário em sala de aula.

Por outro lado, o termo “obras significativas” exclui obras que potencialmente poderiam provocar sentimentos, emoções e reflexões pertinentes aos estudantes, mas que não passaram pelo crivo da crítica e/ou dos manuais o que, por sua vez, não contribui para a livre discussão e experimentação de gêneros, autores e estilos, ato que está na base de toda e qualquer leitura literária sem “pré-conceitos”.

No que concerne às produções infantis e juvenis, a BNCC propõe que o trabalho efetivo em sala de aula deve garantir a ampliação do repertório de leitura do aluno

[...] de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente (BRASIL, 2017, p. 75).

A partir da Base Nacional Curricular Comum, os municípios e os estados deveriam organizar seus documentos de referência curricular, observando as realidades locais e suas idiossincrasias. Assim, o estado de Mato Grosso, por meio de parcerias com os municípios, elabora o Documento de

Referência Curricular (DRC), em 2018 e 2019, para estudos e discussões nas escolas da rede pública estadual e municipal.

A elaboração do Currículo de Referência para o Território Mato-grossense, parte do princípio de que a continuidade da Educação Básica na última etapa do Ensino Fundamental precisa estar atenta aos pontos direcionadores à organização dos currículos no território brasileiro, preconizados pela Base Comum Curricular (BNCC), entre eles, Desenvolvimento Integral, Aprendizagem Ativa e a Progressão de Aprendizagem (MATO GROSSO, 2018, p. 07).

Antes de adentrar nas discussões sobre a produção literária em Mato Grosso, o Documento de Referência Curricular também faz uma análise sobre o ensino de literatura em si, possibilitando uma reflexão sobre o fato de esse ensino, ainda, estar pautado, na escola, aos aspectos estruturais da língua e não à interpretação e ao estabelecimento de sentidos ao texto.

Lajolo (1986), por exemplo, denuncia o uso do texto literário como pretexto para outros fins, como o estudo de aspectos gramaticais e/ou estruturais da língua. Desse modo,

[...] poucas vezes, o texto é usado para seu fim precípua, principalmente no ensino fundamental: conduzir a criança de diferentes idades a um mundo imaginário no qual tudo “pode ser”. É evidente que para que este seja bem compreendido se faz necessário o conhecimento da estrutura da língua, mas em momento algum se deve perder de vista as múltiplas possibilidades de leitura dessa linguagem tão particular quanto universal: a linguagem literária. Isso significa necessariamente pensá-la como metáfora da própria vida, em diferentes espaços, tempos e significados (MATO GROSSO, 2018, p. 25).

Assim, o Documento de Referência Curricular, tomando como ponto de partida o que determina a Base Nacional Curricular Comum, estabelece que a literatura precisa suscitar o caráter humanizador e propiciar a imaginação, desestimulando uma abordagem meramente estrutural do texto literário em sala de aula. Desse modo, é imperativo:

envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2017, p. 85).

Contudo, dado o exposto, ainda há alguns desafios para que isso se concretize; desafios que começam já na concepção e no trato dado à leitura literária nos documentos oficiais e manuais didáticos e que, conseqüentemente, interferem na prática cotidiana do professor e na realidade das escolas do estado.

2. Os documentos oficiais de mato grosso e o ensino de literatura

Nesse ponto, analisaremos, especificamente, os documentos de referência, observando o trato com o texto literário no ensino fundamental, visto que o Documento de Referência Curricular para o ensino médio ainda se encontra em consulta pública pela Secretaria de Estado de Educação.

Antes de dar seguimento à discussão, convém fazermos uma imersão no sentido de literatura produzida em Mato Grosso. Para Hilda Gomes Dutra Magalhães, em *História da Literatura em Mato Grosso, século XX*, consideram-se autores e textos produzidos em Mato Grosso “os textos escritos por autores que nasceram em Mato Grosso ou que nele residem (ou tenham residido), contribuindo para o enriquecimento da cultura do Estado” (MAGALHÃES, 2001, p. 3). Corroborando a esse pensamento, Carlos Gomes de Carvalho assevera que considera “como mato-grossenses não apenas os natos, mas igualmente àqueles que, vivendo aqui, produziram, e produzem, a sua obra literária” (CARVALHO, 2003, p. 15). Portanto, autores e obras produzidas em Mato Grosso estão ligadas àquelas que estejam relacionadas ao lugar/espaço. Como diria Machado de Assis, na obra *Notícias da atual literatura brasileira: instinto de nacionalidade*:

Não há dúvida que uma literatura, sobretudo uma literatura nascente, deve principalmente alimentar-se dos assuntos que lhe oferece a sua região, mas não estabeleçamos doutrinas tão absolutas que a empobreçam. O que se deve exigir do escritor, antes de tudo, é certo sentimento íntimo, que o torne homem do seu tempo e do seu país, ainda quando trate de assuntos remotos no tempo e no espaço (ASSIS, 1992, p. 804).

Vale ressaltar que não queremos entrar no mérito das discussões sobre nacionalismo e/ou regionalismo, apenas, conceituar o sentido da atual literatura produzida em Mato Grosso, bem como os temas dessas produções. Pretendemos, ainda, analisar os documentos oficiais, que tratam, em especial, do ensino de literatura produzida em Mato Grosso, termo adotado nos referenciais curriculares. Corroboramos com esse termo por entendermos que essa produção está fortemente ligada à literatura brasileira, com suas especificidades, que a tornam Literatura Brasileira produzida em Mato Grosso, ou de expressão mato-grossense.

Também não adotaremos a terminologia regional para designar as produções literárias em Mato Grosso, para não correremos o risco de torná-las bairristas, pois como afirma Lúcia Miguel Pereira, o regionalismo:

Entende o indivíduo apenas como síntese do meio a que pertence e na medida em que se desintegra da humanidade visando, de preferência, ao grupo, busca nas personagens não o que encerram de pessoal e relativamente livre, mas o que as liga ao seu ambiente, isolando-as assim de todas as criaturas estranhas àquele. Sobrepõe, destarte, o particular ao universal, o local ao humano, o pitoresco ao psicológico, movido menos pelo desejo de observar costumes – porque então se confundiria com o realista – do que pela crença o seu tanto ingênua, de que divergências de hábitos significam divergências essenciais de feitio (PEREIRA, 1987, p. 176).

Caso tratássemos a produção em Mato Grosso como regionalista, pura e simplesmente, colocaríamos autores como Wladimir Dias Pino e Manoel de Barros e tantos outros nesse rol, o que nos levaria ao ledro engano de tornar essas produções bairristas, quando elas são universais, a exemplo.

Essa pauta de denominar a produção literária em Mato Grosso ainda é complexa, nas palavras de Mário Cezar Silva Leite:

Para os críticos e historiadores atuais essa questão está posta, mas não exatamente resolvida. O problema reside no fato de que é necessário, de algum modo, regionalizar os compêndios e analogias, torná-los, e tratá-los como de Mato Grosso, em Mato Grosso ou Mato-Grossenses – porque entre outras coisas isso significa a garantia de uma inserção na comunidade, de um conhecimento e reconhecimento e de um mercado – e, ao mesmo tempo, justificar a escolha e seleção dos poetas e autores como escritores de, ou em, Mato Grosso ou mato-grossense. Aparentemente essa produção – por ser às vezes mais especializada e, portanto, mais comprometida com a análise crítico literária em si – tenta se distanciar dos simples compêndios ou catálogos onde o principal fator é a construção do discurso regionalista e dos ícones regionais (LEITE, 2005, p. 235).

Dessa forma, vemos que ainda há uma intensa discussão acerca do tratamento, que vai muito além da simples nomenclatura, mas que toma como ponto de partida conceitos que embasam uma constituição do local/regional; nacional/universal.

Entretanto, mesmo adotando o termo “literatura produzida em Mato Grosso”, nesse trabalho, não podemos deixar de mencionar que grande parcela da população trata essa produção como “Literatura Mato-grossense” e/ou “Literatura em Mato Grosso”.

[...] Assim, o jogo amplo entre o que inventamos que somos e o que inventamos que queremos ser está posto na essência da produção literária chamada regional e no embate das forças para sua legitimação. Trata-se, nos vários aspectos, de uma literatura que é reconhecida e se reconhece enquanto mato-grossense, ou de Mato Grosso, e se identifica como um dos elementos definidores de uma região. O que não se pode esquecer é que a região, as identidades e a cultura estão sempre no fluxo de criação, elaboração e disputa (LEITE, 2005, p. 252).

Trata-se, portanto, de um jogo complexo, em que a terminologia “Literatura Mato-Grossense” parece aproximar mais os leitores de suas obras. Desse modo, uma parcela significativa opta por esse termo, contudo, como mencionamos, não utilizaremos essa terminologia, por compreendermos que essa produção não está desfilada da Literatura Brasileira, mas bebe nessa fonte, tanto que autores e movimentos em Mato Grosso, em sua grande maioria, estão vinculados aos movimentos nacionais.

Dessa forma, a Literatura produzida em Mato Grosso, terminologia adotada pelos autores da DRC anos finais do ensino fundamental, se deve ao fato de que:

a nomenclatura “Literatura Mato-Grossense” ainda está em discussão por diferentes motivos, uma vez que a noção de pertencimento está muito mais ligada a aspectos afetivos e culturais do que geoespaciais. Por essa razão, optou-se pela nomenclatura

“Literatura produzida em Mato Grosso”, evitando-se, assim, confrontos acerca da estética dessa inserção no sistema literário de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2018, p. 58).

Assim, o próprio documento traz à baila a polêmica que envolve a relação de pertencimento da produção literária em Mato Grosso, uma vez que reconhece que a terminologia Literatura Mato-Grossense se filia aos aspectos socioculturais, geográficos e emocionais e corre-se o risco de torná-la, pura e simplesmente, bairrista.

Contudo, devemos tecer uma crítica ao lugar que a produção literária em Mato Grosso ocupa no documento, uma vez que temos, apenas, *uma página* destinada às discussões sobre essa produção, o que demonstra, em certa medida, desconhecimento, levando-nos a questionar: os cursos de formação tratam dessa produção? As Secretarias do Estado e Municipais promovem formação continuada aos professores para tais temáticas? Os professores são leitores da produção literária em Mato Grosso? Essas obras circulam no universo das escolas? As bibliotecas municipais e/ou escolares possuem exemplares dessas obras para professores e alunos?

Na análise feita sobre a produção literária em Mato Grosso, percebemos que esta leva em consideração, unicamente, os aspectos locais, tornando essa produção bairrista, como bem assevera o documento de referência curricular.

No caso específico da literatura produzida em Mato Grosso, alguns autores apresentam sua obra utilizando o espaço geográfico específico do estado, com seus biomas, e aspectos culturais, como o linguajar da baixada cuiabana em contraste com aquele trazido pelos migrantes de diferentes partes do país, enquanto outros abrem mão dessa caracterização regional e universalizam seu discurso (MATO GROSSO, 2018, p. 58).

O campo do regionalismo é um terreno movediço e repleto de armadilhas, tanto para o crítico quanto para o autor que se circunscreve neste espaço, pois são noções que precisam ser definidas solidamente, para que tenhamos o verdadeiro sentido do movimento regionalista, sem torná-lo bairrista.

Desse modo, o regionalismo precisa ser entendido, não como mera reprodução de um espaço geográfico específico em que um dado autor se encontra inserido, mas como ponto de reflexão, de entendimento e compreensão de um ambiente específico que suscita, não mera exaltação, mas uma defesa e valorização de elementos próprios.

Destaca-se que, segundo Coutinho (2003),

(...) para ser regional uma obra de arte não somente tem que ser localizada numa região, senão também deve retirar sua substância real desse local. Essa Substância decorre, primeiramente, do fundo natural_ clima, topografia, flora, fauna, etc. _ como elementos que afetam a vida humana na região; e em segundo lugar, das maneiras peculiares da sociedade humana estabelecida naquela região e que a fizeram distinta de qualquer outra. Esse último é o sentido do regionalismo autêntico (COUTINHO, 2003, p. 235).

A fim de esclarecer mais a questão do regionalismo, Pozenato²⁸, afirma que o regionalismo ocorre em primeira instância nas redes de relações das regiões, com um objetivo específico de criar um espaço imaginário e simbólico. O regionalismo, a partir das considerações de Pozenato, passa a ser entendido como um fenômeno que se apoia na valorização e defesa da cultura local, sem torná-la bairrista, tendo em vista que esta defesa se dá no nível simbólico e imaginário.

O que percebemos no Documento de Referência Curricular é uma noção de regionalismo ancorada na cor local e nos elementos espaciais, circunscrevendo essas produções apenas no local e não no universal. O que, por sua vez, limita o debate, a reflexão e o trabalho com esses textos, haja vista que a literatura trabalha com elementos psicológicos, emocionais, transculturais e trans-sociais, portanto, essencialmente humanos.

Algo interessante a observarmos no Documento de Referência Curricular, anos finais do ensino fundamental, diz respeito à noção de identidade:

Importa, assim, apresentar a literatura produzida em Mato Grosso como espaço identitário, em suas múltiplas manifestações culturais, uma vez que a materialidade do discurso literário está na ruptura do mundo com a realidade, instaurada a partir da criação de um universo no qual o autor articula seu discurso de modo a adquirir existência real pela linguagem (MATO GROSSO, 2018, p. 58).

Assim, o regionalismo é uma “comunidade imaginada” (ANDERSON, 1989), construída pelo discurso. Neste sentido, a configuração da identidade é feita para atender a certos fins diversos e restritos, nesse caso, o visceral trato da cuiabania e da defesa da cultura mato-grossense, dando ênfase em elementos que têm como sentido, o homem, a terra e suas relações.

Por sua vez, o Documento de Referência Curricular, anos iniciais do ensino fundamental, da mesma Secretaria de Estado de Educação, já propõe a nomenclatura Literatura Mato-Grossense, o que torna perceptível a falta de comunicação entre textos, além de que, nesse texto, especificamente, a produção em Mato Grosso é tratada como regional.

Algo que se deve considerar para o trabalho e reconhecimento da Literatura Regional é que dela participa quem nasce ou vive em um local. Por isso, a Literatura de Mato Grosso é produzida por mato-grossenses e por aqueles que vivem nesse território (MATO GROSSO, 2018, p. 45).

Aqui apresentam-se os conceitos de produção em Mato Grosso ancorados na relação de pertencimento ao meio e suas relações. Ao tratar dos autores da literatura produzida em Mato Grosso, o documento faz referência a Manoel de Barros, Silva Freire, Daniela Freire e Marta Cocco, deixando de mencionar um dos grandes nomes da produção infantil em Mato Grosso, Ivens Cuiabano Scaff, assim como tantos outros, que poderíamos enumerar nesse texto. O documento traz, também, uma pequena biografia dos autores e escolhe apenas uma obra para uma abordagem

28 Artigo intitulado “Algumas considerações sobre região e regionalidade”, publicado na *Revista do Programa de Pós-graduação - Mestrado em Letras e Cultura Regional*, da Universidade de Caxias do Sul. Pozenato, em seu ensaio trabalha a distinção entre região, regionalidade e regionalismo, entendendo primeiramente que região são redes de relações que se constroem na e pela linguagem e se apresentam em relações de distanciamento e proximidade do espaço geográfico.

sucinta. Logo, percebemos um relato muito superficial acerca da produção literária em Mato Grosso, especialmente por tratar-se de um documento de referência curricular, que subsidiará a formação de professores. Assim, considerando, ainda, as deficiências nos cursos de formação inicial, no que se refere à literatura produzida no estado, é fulcral que tais documentos apresentem uma visão mais detalhada e organizada acerca do tema.

Considerações finais

Não é de hoje que o trabalho com o texto literário tem seu papel laureado na formação escolar, contudo, em vários momentos, a teoria e a prática do chamado letramento literário andaram por caminhos opostos. Assim, enquanto a teoria seguiu por caminhos sublimes e elevados, a prática afundou muitos leitores na lama da apatia obrigatória, da cobrança punitiva e/ou do discurso dogmático da importância do ato de ler, o que torna o trabalho com leitura literária um desafio para qualquer professor. Logo, o papel da escola, no sentido de abrir as portas desse mundo de livros e leitura, nos parece essencial e, portanto, precisa ser repensado e reformulado, a fim de cumprir na prática o que a teoria há tantos anos proclama.

Os impactos da leitura literária na vida de uma pessoa já foram amplamente debatidos, ao que se destaca o caráter humanizador da literatura, como defende Candido (2011). É perceptível que a escola pode ser o único espaço de acesso de muitas crianças e jovens ao mundo da leitura e, sendo assim, o trabalho do professor com textos literários em sala de aula pode ampliar significativamente o aprendizado do aluno, proporcionando uma nova percepção de si mesmo e do mundo que o rodeia, contribuindo não só na formação acadêmica, mas também humana do indivíduo.

Posto isso, é necessário que o professor atuante, tanto na educação infantil quanto fundamental, receba subsídios, a fim de desenvolver um trabalho significativo na formação de leitores literários, trabalhando com obras que tenham recepção adequada para as diferentes faixas etárias dos estudantes. É preciso, ainda, mais especificamente em relação à literatura produzida em Mato Grosso, que essas obras circulem pela escola: biblioteca, salas de aulas, espaços de leitura etc. Além disso, é indispensável que os documentos orientativos cumpram seu papel, propiciando uma discussão ampliada da visão de literatura, autores e obras, bem como de metodologias e estratégias, a fim de contribuir com o trabalho escolar, auxiliando o docente e expandindo as possibilidades de reflexão em torno dos textos.

Ao que se pode perceber, a escassez e a pouca articulação entre os documentos tendem a gerar uma visão distorcida da literatura produzida em Mato Grosso, o que, por sua vez, pode contribuir para o desprestígio das atividades relacionadas a ela nas escolas. Isso, sem contar que orientações vagas e discussões sem a profundidade necessária, dada a importância do assunto, podem gerar também deformidades e inconsistências no trabalho com essa temática; quando não, simplesmente a inexistência dessas, uma vez que parece não haver uma proposta clara sobre o assunto.

Desse modo, se o documento norteador não cumpre seu papel de forma clara, aperfeiçoada e sistematizada, o professor pode se sentir desmotivado em abordar adequadamente obras e autores em sala de aula. A falta de orientações adequadas pode provocar efeitos nocivos na formação dos estudantes, contribuindo para a desconsideração da produção literária de Mato Grosso, silenciando obras, autores, debates, sonhos e fantasias possíveis de serem construídas a partir da literatura.

Referências

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

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: Reflexões Sobre a Origem e a Expansão do Nacionalismo. Lisboa: Edições 70, 1989.

ASSIS, Machado. Instinto de Nacionalidade. *In*: COUTINHO, Afrânio (org.) **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a Literatura. *In*: SOUZA, Renata J. (org.) **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. MEC, 2017.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARVALHO, Carlos Gomes de. **A poesia em Mato Grosso**. Cuiabá: Verdepantanal, 2003.

CHIAPPINI, Ligia. **Reinvenção da catedral**: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005.

COCCO, Marta Helena. **O ensino da literatura produzida em Mato Grosso**: regionalismo e identidades. Cuiabá: Cathedral Publicações, 2006.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Global, 2003.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In*: AGUIAR, Vera Teixeira de. et al. (org.) **Leitura em crise na escola**: alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LEITE, Mário Cezar Silva. Literatura, Regionalismo e identidades: cartografia mato-grossense. *In*: LEITE, Mário Cezar Silva (org.) **Mapas da mina**: estudos de literatura em Mato Grosso. Cuiabá: Cathedral Publicações, 2005.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. **História da literatura de Mato Grosso**: século XX. Cuiabá: Unicen Publicações, 2001.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares**: Concepções para a Educação Básica. Cuiabá: Defanti, 2012.

MATO GROSSO. **Documento de referência curricular anos iniciais do Ensino Fundamental**. SEDUC, 2018.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, Lucia Miguel. **História da Literatura brasileira**: prosa de ficção: de 1870 a 1920. São Paulo: EdPUC, 1987.

POZENATO, José Clemente. Algumas considerações sobre região e regionalidade. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tplInstitutosecirs/institutos/memoria_historica_cultural/ecirs/artigos/artigo_pozenato.pdf. Acesso em: 02 junho 2020.

O PAPEL DA BIBLIOTECA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

*Margarete Nogueira*²⁹

*Vera Maquêa*³⁰

Embora se saiba que ser um leitor proficiente não é garantia de ser um bom escritor, sabe-se também que o bom escritor é encontrado, quase sempre, entre aqueles que são sujeitos leitores de diferentes gêneros discursivos textuais. Ao propiciar meios de adquirir e enriquecer o vocabulário, dinamizar o raciocínio, possibilitar interação com o outro por meio da linguagem e, a partir de características, que são particulares ao homem, a leitura torna-se prioridade para a aprendizagem do ser humano, para o conhecimento do mundo e de si mesmo.

Por fazermos parte de uma sociedade que valoriza o letramento, a presença da leitura e da escrita em nossas vidas ocorre em praticamente todos os níveis educacionais e sociais. Porém, infelizmente, quando se trata de competência leitora, e até mesmo de decodificar minimamente, é perceptível a existência de um nível de dificuldade de compreensão textual permeando a sociedade e dificultando seu desenvolvimento pleno, revelando assim, que ainda existem muitas pessoas excluídas, sem acesso à leitura e à escrita, e que precisam ser inseridas em um contexto educacional que supra, com urgência, essa deficiência.

Ler é compreender o que está ao redor. Aprende-se a ler vivendo, “aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios”. (MARTINS, 2002, p.12). Dessa maneira, a cada vez que se lê, amplia-se o conhecimento, proporcionando desse modo, novos conhecimentos.

Nas palavras de Kleiman (2003, p. 8), o acesso e a manipulação de informação são formas efetivas de empoderamento. Para a autora, ao se tomar conhecimento do “fenômeno do letramento” adquire-se, assim, a manutenção do exercício que objetiva o ensino da escrita e das tecnologias das sociedades letradas, como uma das formas de se potencializar o cidadão para lidar com as estruturas de poder da sociedade.

Para que o ser humano possa viver com autonomia em sociedade, ser letrado é fundamental. O letramento pode ser visto como “essencial à própria sobrevivência no mundo moderno”. (MARCUSCHI, 2010, p. 16). Para que uma pessoa seja letrada, não necessariamente precisa dominar a leitura ou a escrita. É o ambiente social em que vive que delimitará seu nível de letramento, porque, dependendo do contexto em que o letramento é desenvolvido, ele assume várias funções e diferentes significados. (KLEIMAN, 1998).

29 Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Professora efetiva da Escola Estadual Deputado Salim Nadas, no município de Várzea Grande MT. E-mail: margarete.nogueira@unemat.br

30 Doutora em Estudos comparados de literaturas de língua portuguesa pela Universidade de São Paulo. Docente do Curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professora orientadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS e do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários PPGEL - UNEMAT. E-mail: maqueav@unemat.br

A escola é um espaço onde prevalecem os discursos sobre leitura e as práticas leitoras, e sendo a mesma um dos lugares sociais de acesso à leitura, isto coloca a nós, docentes, como protagonistas participantes e ativos dessa história. Nos leva a reflexões acerca do que é ser leitor, bem como do nosso papel de professor na formação de leitores proficientes.

Desse modo, consideramos que, dentre os grandes desafios da escola contemporânea, está o incentivo e a promoção dessa capacidade leitora e, assim sendo, entendemos que trabalhar com a leitura de textos literários pode contribuir grandemente com o incremento da competência leitora desse sujeito, mas para que isso se concretize, precisamos ter, na Biblioteca da escola, a maior aliada.

Enquanto projeto de mestrado, nosso objetivo foi proporcionar aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Salim Nadaf, em Várzea Grande MT, com dificuldades de letramento, sobretudo o literário, oportunidades para desenvolver sua competência discursiva. Com isso, trabalhando o texto literário de modo a estimular o prazer pela leitura, para que, por meio das atividades de leitura propostas eles tornassem-se aptos a buscar outras, a ponto de se tornarem leitores proficientes. Tais ações foram desenvolvidas por meio de um conjunto de atividades, que teve como objeto de ensino a mobilização da leitura de textos no gênero conto. A atividade de conhecer duas bibliotecas é parte integrante desse processo.

Nesta atividade de visita tivemos como objetivos levá-los a conhecer o funcionamento e o acervo de uma Biblioteca, bem como incentivar e despertar o interesse por esse acervo. Foi também nosso intento que eles aprendessem, caso não soubessem, como deviam se comportar em um ambiente de pesquisa; falar sobre o acervo de cada uma, que são bem diferentes em se tratando de quantidade e qualidade, até porque o perfil dos frequentadores é distinto: na escola, alunos da Educação Básica; no Univag, a maioria, alunos do Ensino Superior. Aproveitamos para informar-lhes da possibilidade de acesso a todo aquele material, e do quanto as visitas seriam enriquecedoras. Eram espaços abertos a eles, na primeira como alunos, na segunda enquanto moradores da comunidade e que poderiam se tornar frequentadores, se assim o desejassem, mesmo que apenas para ler.

Na Biblioteca da escola, lançamos a Campanha de Incentivo à Leitura, e explicamos como eles deveriam fazer para pegar os livros que gostariam de ler, sobre as devoluções, e igualmente sobre o prêmio de incentivo no final da campanha.

1. Desenvolvimento

O projeto de Mestrado, do qual esta atividade faz parte, se configurou em uma proposta de intervenção, na leitura e escrita, com alunos do 9º ano do ensino fundamental. Para tanto, foram propostas diversas atividades de leitura, análise e escrita de contos. Dentre essas ações, estava a visita a duas bibliotecas: a primeira, a da escola, onde os alunos estudam e onde foi desenvolvido o projeto. Nela, os alunos puderam, além de conhecer o acervo, apreender como buscar os livros nas prateleiras (gênero, títulos, autores), tomar alguns livros emprestados; a outra foi uma visita guiada à Biblioteca Silva Freire do Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG.

Como complementação das atividades de leitura, após eles conhecerem o acervo da biblioteca da escola, foi lançada uma Campanha de Incentivo à Leitura. Essa campanha aconteceu concomitante ao projeto. O propósito foi incentivar a ida dos alunos à biblioteca, com registro dos livros lidos e acompanhamento das leituras pela professora. Como a escola não tem um técnico de biblioteca, os empréstimos foram feitos pela professora, fora do horário de aula deles. Os livros da escola eram lidos em casa ou na sala - nas aulas de leitura. Às vezes analisados e elaborados resumos, outras vezes, eles apenas contavam as histórias para os demais colegas. Ao fim da campanha, foi feito um levantamento, e aqueles que mais leram foram agraciados com um kit de leitura confeccionado pela professora, em que o principal elemento foi uma obra literária, claro. Três alunos foram presenteados: duas alunas e um aluno.

A turma era composta por 23 alunos, desse total apenas 15 participaram, efetivamente, da retirada dos livros na biblioteca. Todos os 23 alunos leram na sala e fizeram empréstimos na biblioteca, porém alguns apenas um livro, para fazer a atividade de reconto, ou seja, ler mesmo, mais de dois ou três livros, apenas 15 alunos. Todavia foi um movimento bem concreto. Com as idas à biblioteca foi possível perceber o interesse maior por parte de alguns alunos. Nesse viés, fizemos uma pesquisa rápida com eles sobre os autores que conheciam, que já tinham lido e os que mais gostavam. Poucos alunos souberam dizer os nomes dos autores, apenas 5. A direção da escola foi informada para que esses livros fossem comprados.

2. O papel da biblioteca na escola

O principal objetivo de uma biblioteca é apoiar, promover e fortalecer o projeto pedagógico das escolas, pois além de valorizar a leitura literária em seu cotidiano e proporcionar condições para que o educador faça uso coletivo do texto escrito, ainda é possível desenvolver e promover o acesso ao conhecimento disponível nos livros e o domínio crítico da linguagem entre seus alunos.

Com essa intenção, fomentar a leitura nas escolas brasileiras, o Governo Federal determinou por meio da Lei 12.244/10 – a Lei da Universalização das Bibliotecas Escolares –, que todas as instituições de ensino do país, públicas e privadas, deveriam desenvolver esforços progressivos para constituírem bibliotecas com acervo mínimo de um título para cada aluno matriculado, e que este acervo deveria ser ampliado conforme a realidade da escola. Para além da criação das bibliotecas, as escolas deveriam criar mecanismos de divulgação, orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares, até maio de 2020.

Na iminência de extinguir o prazo máximo, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 9484/18, da deputada Laura Carneiro (DEM-RJ), que modifica o conceito de biblioteca escolar e criou o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). A proposta alterou a Lei 12.244/10, e também prorrogou para 2024, (último ano de vigência do Plano Nacional de Educação – PNE – Lei 13.005/14), o prazo para que todas as escolas do País se adéquem às condições da Lei 12.244/10 e acrescentou a exigência de um bibliotecário por escola.

Entendemos que a Lei 12.244/10 e o Projeto de Lei 9484/18 se configuram como grandes avanços e vêm ao encontro das necessidades que as escolas têm desse importante espaço de pesquisa, todavia, igualmente acreditamos que, além da criação de bibliotecas nas escolas, elas precisam ser usadas de forma adequada. Logo, isso pressupõe oferta de diferentes práticas leitoras, que além de fortalecer a cultura de leitura e escrita, ensina o uso coletivo de bens públicos, no caso os livros, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a solidariedade, a cooperação e o cuidado com o bem coletivo.

Em um cenário contrário às propostas governamentais, a ausência de bibliotecas nas escolas agrava os indicadores de analfabetismo funcional, bem como o desempenho escolar, uma vez que a base leitora é fundamental para o acesso a todo tipo de conhecimento e a biblioteca é o principal apoio do professor nesse sentido.

Mas não basta ter a biblioteca na escola. O primeiro passo para fazer alguém gostar de ler é o acesso ao livro, porque ninguém gosta daquilo que não conhece. Fazer campanhas, ter um acervo diversificado, de qualidade, para que os alunos possam conhecer bons livros é o primeiro passo para formar leitores, mas não é o único. Ou seja, não basta ter a biblioteca se os alunos não têm acesso a esses livros.

Portanto, além de receber os livros das Campanhas Federais de Incentivo à Leitura, é preciso observar com acuidade esse material. Ou seja, quando esse material chega, ele tem que ser lido, analisado. A escola, os professores precisam conhecer o acervo, saber o que tem na escola e do que se trata, para, a partir daí, visualizar as possibilidades.

Grande parte das escolas brasileiras, e nelas se incluem as de Mato Grosso, tem bons livros em seus acervos, a questão é saber o que a escola tem desenvolvido com esse material. Que lugar esses livros ocupam na escola? A leitura é de fato o coração da escola? É necessário que se crie um espaço próprio, que seja feito um trabalho com esses livros para que instigue o interesse nos alunos pela leitura. O material tem que ser explorado, os professores devem escolher no acervo os títulos que gostam mais, obras inspiradoras para desenvolver suas atividades.

A escola deve trabalhar com a leitura, não apenas incentivar que o aluno leve o livro para casa, mas, também, motivar a leitura em família. Trabalhar com a leitura pressupõe ler junto com os alunos. A escola só forma um leitor, lendo junto, fazendo experiências de leitura compartilhada, para que o aluno possa compreender o que está no texto, possa compartilhar suas impressões, fazer relações etc.

2.1. A biblioteca escolar

A Biblioteca escolar tem papel preponderante no incentivo à leitura e, conseqüentemente, à formação do leitor, sobretudo o literário. Além desse espaço ser fundamental para que a alfabetização dos alunos seja completa e enriquecedora, é de extrema importância em todos os

ciclos de formação, uma vez que é nesse ambiente que os estudantes têm possibilidades de acesso aos mais diversos conteúdos relacionados às diferentes disciplinas.

É no uso e na presença dos alunos nas bibliotecas escolares que reside grande parte do sucesso da aprendizagem. São elas as responsáveis por fornecer informações e ideias para a comunidade educacional, e pelo desenvolvimento da curiosidade e imaginação do aluno/leitor, além de fornecer as habilidades necessárias para o aprendizado. Nesse sentido, esse importante espaço escolar, apesar de ainda haver quem pense o contrário, é essencial dentro das instituições educacionais, posto que ela seja o elemento efetivo de qualquer estratégia de longo prazo para alfabetizar, educar, informar e contribuir para o desenvolvimento econômico, social e cultural, e, mormente, para formar leitores.

2.2. A biblioteca da escola estadual salim nadaf

A Escola Salim Nadaf, até o ano de 2016, não tinha uma biblioteca com espaço físico adequado. Havia um espaço, porém não era suficiente para armazenar e organizar os livros de forma adequada, muito menos acomodar uma turma inteira para leitura, roda de conversa ou apenas visitação. Não cabia quase ninguém e quando chovia, molhava tudo, alguns livros inclusive foram danificados. Era uma situação que precisava ser sanada com urgência.

Com essa necessidade, a escola se mobilizou e, juntamente com os alunos, foram feitas campanhas de arrecadação de dinheiro (festival de pastel, almoços), e assim, foi possível construir um espaço maior, com ambiente climatizado, várias prateleiras e mesas, adequado para uma aula de leitura, por exemplo.

No ano de 2019, o governo estadual, alegando contenção de gastos, condicionou a contratação de técnicos ao envio e aprovação de um Projeto de Biblioteca e sala de informática (agregados). O ambiente deveria ser um só para que apenas um técnico fosse capaz de atender os alunos dos dois ambientes. Por esse motivo, por orientação da Secretaria de Estado de Educação, a escola retirou os livros da biblioteca que foi construída e onde o material estava todo organizado e catalogado pela técnica do ano anterior, e os colocou na mesma sala do laboratório de informática. O espaço era bom para o laboratório de informática, mas com os livros, ficou pequeno e os alunos voltaram a não ter nem mesas suficientes para fazerem uma leitura, uma pesquisa. Levar uma turma inteira então, nem pensar. Aliado à falta de espaço, a escola continuou sem técnico, porque o projeto não foi aprovado. Assim, sem o técnico responsável por essa organização, os livros estavam um pouco desorganizados, misturados.

Enfim, sabemos que as bibliotecas escolares são mais que um espaço destinado à leitura. São locais que representam uma aproximação real do aluno com a literatura, isto é, com as histórias orais, as cantigas de roda e as parlendas - versinhos com temáticas infantis tão difundidos em nossa cultura. Nesse ambiente, o educador pode utilizar a literatura como estratégia para ensinar determinados conteúdos, mas, sobretudo, estimular a imaginação do aluno, permitindo assim, que

este amplie as suas referências e use a fantasia para compreender e se relacionar com o mundo. Nesse sentido, é de suma importância que a escola não só tenha, como mantenha atualizada uma biblioteca.

Os livros têm a capacidade de levar as pessoas para outras realidades e desenvolver a criatividade, o senso de civilidade, a imaginação e a curiosidade, além de ajudar no processo de alfabetização e escrita. Nesse sentido, o hábito da leitura deve ser incentivado ainda durante o período escolar. Os alunos devem ser levados a saber que, na biblioteca, é possível encontrar uma grande variedade de histórias, assuntos e informações que podem ajudá-los nos momentos de estudo. Sem falar no prazer que o acervo de uma boa biblioteca promove.

É muito importante que a escola promova ações que levem os alunos a perceberem que a biblioteca da escola é um refúgio silencioso e uma grande aliada nos momentos de estudo. Para tanto, os professores devem, sempre que possível, levar os alunos a frequentarem o local quando precisarem pesquisar sobre algum assunto, ou até mesmo estudar para provas, fazer lição de casa e realizar trabalhos.

2.3. Entre o passado e o presente

O universo da leitura, dos livros e das bibliotecas tem passado por transformações ao longo dos anos. Com a tecnologia e o acesso à internet, é possível que alguns alunos percam o interesse em frequentar as bibliotecas. Porém, para reverter essa situação, é necessário que a escola invista nesses locais, de maneira a torná-los mais completos e ricos em recursos digitais, agregando valores que ajudem os estudantes.

Hoje, o jovem procura a leitura como uma ferramenta de fácil acesso, então ele vai à biblioteca para complementar o conteúdo que já baixou no celular, mas, talvez incompleto no formato virtual. Ao buscar uma leitura, às vezes ele encontra o que é de interesse, fotografa com o celular e vai embora. Desse modo, o que poderia levar a crer ser uma queda nos empréstimos, é tão somente uma mudança de perfil do leitor.

Como forma de levar os alunos à biblioteca, a escola pode criar atividades relacionadas à leitura, como os clubes de leitura. Estes podem ser organizados de modo a juntar os participantes na biblioteca para debaterem sobre os livros lidos. Essa prática, além de promover a leitura e novos relacionamentos, é uma ótima opção para que os alunos compareçam, com frequência, à biblioteca.

Outra forma eficaz para que os alunos aproveitem melhor o espaço das bibliotecas escolares é a participação conjunta de professores e técnicos de bibliotecas para elaborar atividades que incentivem os alunos, cada vez mais, a usufruir de todos os serviços que elas podem oferecer, divulgando obras, por exemplo, fazendo um cantinho da leitura na escola e lá “postando” sugestões de obras, com sinopses interessantes para despertar a curiosidade dos possíveis leitores. Os próprios alunos, orientados pela professora, podem organizar o espaço de publicação e os comentários sobre alguma obra que foi lida.

Ainda na expectativa de incentivar a leitura, a escola pode fazer uma pesquisa para saber quais autores e obras eles gostam mais, com base nos resultados, comprar um acervo de livros repetidos para que alcancem um grupo maior de leitores da mesma obra, ao mesmo tempo. A partir daí, organiza-se uma roda de conversa, discussões na página da escola, grupo de WhatsApp etc.

3. Da teoria à prática

3.1. 1ª Atividade: visitando a biblioteca da escola

Para essa aula, foi feito, no caderno de reservas que a escola mantém, um agendamento, a título de organização, pois pelo fato do laboratório estar integrado no mesmo espaço da biblioteca, esse agendamento ajuda no sentido em que os professores não levem duas turmas ao mesmo tempo, porque não tem condições físicas disso acontecer.

Assim, no dia marcado, os alunos foram levados à biblioteca que apesar da pequena desordem, puderam escolher alguns livros nas prateleiras, uma história a ser lida. Fomos olhando os títulos, comentando sobre as histórias, fazendo-os perceberem que o tamanho do livro não era o mais importante. Às vezes, o livro era um pouco maior, mas a história era boa, atrativa, prendia a atenção mais que uma história pequena, porém sem impor. E assim os livros foram escolhidos. Nesse dia, foram levados para casa 17 livros. Alguns alunos faltaram e por isso, só emprestaram depois. Pedimos que lessem os livros e que, se quisessem, poderiam trocar com o colega depois de lido. Como tínhamos tempo, eles se acomodaram pelas cadeiras, e iniciaram algumas leituras.

Nessa oportunidade, aproveitamos para falar sobre o cuidado que eles devem ter quando retiram um livro da biblioteca, da responsabilidade em não perder, não riscar, não deixar o irmãozinho rasgar (acontece muito) e, sobretudo, após a leitura, devem devolver para a biblioteca.

Para Souza, Correa e Vinhal (2011, p.11), ao assegurarmos aos jovens leitores, o acesso a leituras de obras de literatura, estamos possibilitando que estes, ao lerem esses livros, se encontrem com personagens que, como eles, têm aflições, sentimentos, desafios e relações corriqueiras, ou seja, obras que focam o convívio humano, dando ênfase às relações afetivas, sentimentais ou humanitárias.

Já para Debus (2018, p. 22), o contato com textos literários proporciona atenção para personagens em diferentes contextos, além da existência de escritores oriundos de realidades culturais e geográficas distintas, permitindo uma visão ampliada de mundo, isso é de fundamental importância na formação leitora do indivíduo. Desse modo, a capacidade de ler criticamente, um atributo que garante ao leitor capacidade de imiscuir-se no meio do qual faz parte, se torna uma semente que germinará e se transformará por meio da prática dessa leitura. Um círculo virtuoso, sucessivamente, de forma positiva.

A escola, para Coelho (2000), “é o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo”. É nesse ambiente interativo que os alunos terão maior contato com o texto literário, ou seja, com a fantasia, com a magia da palavra que comove, estimula e os faz

sonhar. Por isso, “esse espaço deve ser, tanto libertário quanto orientador, para permitir ao ser em formação chegar ao seu autoconhecimento e a ter acesso ao mundo da cultura que caracteriza a sociedade a que ele pertença” (COELHO, 2000, p.17).

Entendemos que a formação do leitor literário se dá mediante um intercâmbio entre leitores e obras literárias. Nesse sentido, fica evidente a necessidade de reflexão por parte do professor sobre sua práxis, pois ele é o mediador entre o aluno e a literatura. Assim sendo, as estratégias e práticas de leitura promovem a aproximação entre leitores e gêneros literários diversos de forma programada, contínua e consistente, possibilitando, dessa forma, a concretização da formação do leitor.

De tal modo apreendemos que, tão importante quanto esse intercâmbio, essa troca, é a criação de uma comunidade de leitores e oportunidades, onde os alunos possam desenvolver habilidades leitoras, mediante um processo que respeite seus interesses e dificuldades e que lhes possibilite usufruir do texto literário, em sua amplitude. Para tanto, a escola tem todas as condições de cumprir com esse papel, no momento que disponibiliza, por meio da biblioteca, esse convívio do aluno com textos literários.

Um dos objetivos de nossa proposta de trabalho foi incentivar que os alunos lessem textos diversos em sala de aula, em uma biblioteca, em casa, bem como a produção de contos escritos por eles. Para tanto, o ambiente das bibliotecas visitadas foi fundamental, pois os alunos tiveram a chance de ver a riqueza das obras e as infinitas possibilidades de entretenimento que os livros promovem, sem falar da possibilidade de se espelharem em outros textos para compor os deles.

Uma pessoa que tem o hábito da leitura, o faz, basicamente, com três objetivos: por prazer, para estudar e para se informar. No caso das atividades escolares, os alunos são quase obrigados a lerem para que possam ser bem sucedidos nas avaliações. No entanto é preciso transformar o hábito de ler em algo mais que uma obrigação, posto que a leitura seja fundamental na formação de um indivíduo. Nesse sentido, não queríamos que os alunos lessem apenas por obrigação (como apresentar o texto lido na sala), mas que percebessem que o hábito de ler traz incontáveis benefícios para sua formação.

O trabalho com a leitura, desenvolvido na escola, precisa fazer com que os alunos reconheçam um sentido na literatura, levá-los a percebê-la como algo prazeroso e também, inquietante a ponto de direcioná-los à reflexão, e isso resultará na experiência de ler, escrever e debater.

3.2 2ª Atividade: visitando uma biblioteca de grande porte

A segunda atividade, com vistas a contemplar alguns dos objetivos propostos, foi levar os alunos para conhecerem uma biblioteca maior que a da escola. Desse modo, fomos fazer uma visita guiada à Biblioteca do Centro Universitário Univag para conhecer o funcionamento e o acervo de uma Biblioteca de grande porte. Para isso, fomos ao Univag conversar com o gerente da biblioteca

e saber como seria possível essa visita. O Sr. Douglas foi muito atencioso, disse que bastava que agendássemos a visita e no dia marcado ele estaria lá, para receber os alunos. Assim o fizemos.

A Biblioteca “Silva Freire”, homenagem ao poeta Silva Freire, está instalada em uma área de 1.633m² no bloco B5 do Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG, que fica na cidade de Várzea Grande, MT. Esse espaço físico tem como função apoiar o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, ainda tem como missão, dar apoio aos programas da Instituição disseminando informações por meio de um serviço ágil e eficiente, operando como suporte bibliográfico de pesquisa nas diversas áreas do conhecimento.

A “Silva Freire” atende os alunos e a comunidade do entorno nos horários de 2ª a 6ª feira das 07h00min às 22h00min e aos sábados, das 08h00min às 16h00min, salvo quando está em período de férias, que o horário se adequa. Tem como diferencial, na qualidade do atendimento e dos serviços oferecidos, ótima estrutura e acervo qualificado, e tudo isso faz com que sejam feitos mais de 210.000 (duzentos e dez mil) empréstimos durante o ano letivo (dados de 2020). Esses empréstimos são apenas aos alunos matriculados, a comunidade não pode pegar livros emprestados, salvo exceções autorizadas, mas pode reservar no balcão de atendimento, caso precise usar novamente no outro dia.

O espaço físico tem ambiente climatizado, internet sem fio, guarda-volumes, sala de processamento técnico, espaço para leitura e pesquisa, sala de coordenação, espaço para empréstimo e devolução de materiais, bancada com 07 computadores para acesso à internet e digitação, espaços destinados aos acervos de livros, periódicos, materiais de referência e materiais multimídia. Estão disponíveis, ainda na Biblioteca, 05 salas para estudo em grupo e 106 cabines de estudos individuais, sendo 70 dessas com instalação elétrica que permitem a utilização de laptops/notebooks por parte dos usuários.

O acervo da Biblioteca é composto por obras de referência, livros, periódicos, DVDs e trabalhos de conclusão de cursos. Atualmente, o acervo de livros já ultrapassa 102.814 exemplares. O acervo de periódicos conta com mais de 4.000 títulos de revistas científicas, disponíveis em formato eletrônico que pode ser acessado por meio das Bibliotecas Virtuais/Bases de Dados Online. O acervo multimídia é formado por mais de 2.000 exemplares de DVDs e CD Rom (dados de 2020).

A Biblioteca “Silva Freire” participa da política de acessibilidade institucional. Sua estrutura física conta com amplas rampas de acesso ao local, porta exclusiva para cadeirantes, espaço suficiente para circulação de cadeirantes entre as estantes do acervo, que é de livre acesso e conta com o trabalho de atendimento da equipe de colaboradores no sentido de facilitar a localização dos materiais e a locomoção de PCD's (pessoas com deficiência). Todos os funcionários muito educados e solícitos. A biblioteca está inscrita na Fundação Dorina Norwill, recebe doações de livros em braile e audiolivros, aos quais disponibiliza em seu acervo para empréstimo, também dispõe de acervo básico de libras para possibilitar o aprendizado da linguagem dos sinais aos que estejam em contato direto com os portadores de deficiência auditiva. Como recurso tecnológico, indica e

utiliza o software NVDA (Non Visual Desktop Access) para possibilitar o acesso à leitura inclusiva aos portadores de deficiência visual³¹.

Para essa aula, marcamos de nos encontrar na Praça de Alimentação da instituição. O Centro Universitário fica relativamente próximo da escola, então alguns alunos foram deixados lá pelos pais, ou foram sozinhos, de ônibus e de bicicleta. Para entrar na biblioteca, eles precisaram deixar um documento na recepção para pegar um cadeado e trancar os armários disponibilizados na entrada. Lá, guardaram suas bolsas e mochilas, porque não pode entrar com esse tipo de material no espaço da biblioteca, como em todas as outras. Feito isso, fomos recepcionados pelo Sr. Douglas, gerente da biblioteca, que guiou os alunos até a sua sala para mostrar alguns processos do sistema. Falou do acervo, da aquisição desse acervo, que acontece por compra ou doações. Explicou o processo feito pelos funcionários da biblioteca quando os livros chegavam. Catalogação, cadastro, carimbos, numeração etc. Em seguida, explicou o funcionamento da biblioteca, da necessidade de silêncio, respeito aos demais que estiverem pesquisando, bem como falou também da possibilidade de os alunos trabalharem lá (a partir de certa idade). Esse processo se dava por meio de um cadastro do currículo no site do Univag, alguns alunos ficaram bem empolgados.

Na continuação, o Sr. Douglas levou os alunos ao terminal de busca para explicar como eles deveriam fazer para buscar determinado acervo, verificar se a biblioteca dispunha do material que eles queriam ler. Feito isso, levou-os aos corredores, mostrou como os livros eram dispostos, sobre o processo de catalogação, onde eles poderiam encontrar cada material, como livros, revistas, DVDs de filmes, livros raros que ficavam guardados em um armário protegido por vidro. Explicou o manuseio de obras raras, do cuidado necessário por conta do tempo da obra, risco de deterioração etc.

Após eles conhecerem o acervo, o espaço físico, bancadas de estudo, os computadores que ficam ao fundo da biblioteca, o Sr. Douglas deixou-os à vontade para transitarem entre as prateleiras. Depois, foram reunidos para receber algumas orientações: que eles andassem pelos corredores, olhassem os títulos disponíveis e, com a ajuda dos atendentes, treinassem a pesquisa nos terminais, como livros de contos, de autores que eles já haviam lido na escola. Como eles eram um pouco barulhentos ao andarem, mais uma vez, chamamos atenção para as placas de pedido de silêncio e mostramos os demais alunos que estavam estudando lá e explicamos sobre a necessidade de se fazer silêncio em uma biblioteca.

Na continuação, explicamos que uma biblioteca não serve apenas para pesquisar, estudar, ou seja, é possível a visita apenas para ler. Ler alguma obra, jornal, acessar a internet para aqueles que não têm em casa e aproveitamos para reforçar que eles eram bem-vindos à biblioteca da escola para fazer tudo isso. Na continuação, foram levados ao balcão de empréstimos e o responsável do setor explicou como se dava o processo de empréstimo. Ele reforçou que os empréstimos eram apenas para os alunos, mas quem tinha um familiar que estudasse lá podia ter acesso ao material disponível; explicou também como era o processo de devolução e renovação do material

31 UNIVAG: <https://www.univag.com.br/biblioteca>. Acesso em: 9 de fevereiro de 2020

emprestado, sobre os prazos de devolução, o porquê da necessidade de se respeitar esse prazo e a multa caso isso não acontecesse.

Após eles andarem por alguns corredores dos livros de autores nacionais e estrangeiros, narrarmos algumas histórias, os deixamos à vontade para andar, conhecer um pouco mais, pegar livros nas prateleiras. Uns pegaram livros, se sentaram para ler, outros foram para a “sessão de fotos”. Dos que lá estavam, apenas seis tiveram interesse em sentar para ler algo. Os demais foram para os computadores, andar nos corredores, tirar fotografias para “postar”, que também faz parte do processo.

Antes de irem embora, foram levados à livraria Janina, dentro do Univag. Lá, um ex-aluno da escola, o Mário, falou um pouco sobre a livraria, sobre o acervo que eles dispunham e que se o aluno quisesse algum livro que eles não tivessem no momento, seria possível pedir para a editora e o aluno poderia retirar depois, lá ou em outra loja da livraria. Permitiu que eles olhassem as prateleiras de livros e respondeu perguntas sobre valores etc. Explicou a organização dos livros nas prateleiras, por área de conhecimento, os literários, os acadêmicos de pesquisa, autores nacionais e estrangeiros e outros. Uma aluna perguntou quem vendia mais, se autor estrangeiro ou nacional. Ele respondeu que era relativo, dependia do livro, da obra que estava sendo lançada.

Saindo da livraria, fomos para a praça de alimentação, o objetivo era que eles sentissem o “gostinho” do local, vissem os demais alunos, se sentissem parte, como forma de incentivá-los a fazer uma faculdade no futuro. Nesse momento, eles lanchando, aproveitamos e fizemos uma roda de conversa. Pedimos que falassem o que acharam, se gostaram, “pra variar”, houve atropelo, todos queriam falar ao mesmo tempo. Todos gostaram muito. Estavam excitados com o “passeio”. Uns reclamaram por não poderem tomar livros emprestados, mas gostaram, sobretudo do acervo que é bem diversificado. Outros gostaram por ter internet e ar condicionado. Alguns reclamaram que passaram frio. Algumas meninas só queriam tirar fotos, a senha do *wifi* e postar. De modo geral, achamos gratificante a experiência. Os alunos sentiram-se um pouco mais motivados a participar do projeto em sala depois dessa aula. No outro dia na escola, estavam cheios de novidades para contar aos que não foram. Com essa atividade, quisemos mostrar aos alunos que, quanto mais oportunidades eles tivessem, de ler, ouvir, ver e sentir leituras alheias, maior seria o repertório e a sensibilidade de cada um para compreender o que liam e ouviam.

Para a formação do leitor, para fazer o aluno gostar de ler e também sentir necessidade de leituras diversas, sejam elas um poema, um conto de fadas com príncipes, princesas e castelos, uma notícia de jornal, uma reportagem, uma trova popular etc., são experiências fundamentais. É primordial, pois, que o professor possibilite a inserção de seus alunos em um ambiente cujo gosto pela leitura seja apreciado, compartilhado e usufruído em comum, para que, desta forma, também desenvolva o quanto puder, as habilidades de leitura. No caso da leitura, acreditamos que não basta oferecer livros em quantidade. Necessário se faz que, nós professores e alunos, estejamos juntos, no processo que envolve redescobertas e inúmeras possibilidades, desse modo, quiçá os levemos a perceber e sentir de verdade que a leitura é um elemento essencial para a vida e se essa leitura se

der por meio de textos literários, maiores serão as vantagens. Nesse sentido, o educador seria um interventor dos avanços inerentes ao processo de construção de conhecimento.

Enfim, achamos muito profícua a ida às bibliotecas. Queremos crer que eles darão continuidade às visitas, do mesmo modo, cremos que esse seja o espaço ideal para fomentar o gosto pela leitura e complementar o trabalho de leitura feito em sala de aula pelo professor. A escola precisa se organizar logo no início do ano com relação a empréstimos de livros aos alunos. Eles precisam conhecer o acervo da escola, se esta não tiver, precisa organizar, nem que seja com campanhas de doação e, sobretudo, a biblioteca deve ser um lugar de acesso livre. Livro foi feito para ser lido, manuseado.

Nesse sentido, nas palavras de Candido (1976, p.74), “A literatura é um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a”. Assim, acreditamos que leitura de textos literários é uma forma de os alunos vivenciarem essa literatura de que fala Candido. As leituras diversas os levariam a perceber a riqueza das obras e assim, estariam construindo um repertório próprio.

Para Isabel Solé (1998), “O ensino das estratégias de leitura ajuda o aluno a utilizar seu conhecimento, a realizar inferências e a esclarecer o que não sabe”. No livro *Estratégias de Leitura*, a autora explica que todo bom leitor procura adequar o modo de ler ao objetivo inicial de sua leitura. Dessa maneira, ele interage o tempo todo com o texto, fazendo inferências, elaborando hipóteses e checando previsões, e faz isso por meio de seu conhecimento prévio sobre o tema. Como resultado, esse leitor aprende a fazer inferências, a interpretar por meio delas e, sobretudo, compreende o que ler sem a interferência do professor, por exemplo, um leitor mais autônomo.

Para a autora, esse processo de leitura não é algo automático que acontece de forma natural, ele carece ser construído pelo aprendiz, e é um percurso, não se ensina leitura e pronto. O aluno precisa ser inserido em um processo contínuo de prática, ou seja, a escola, para formar leitores, precisa ter como práticas cotidianas, atividades que possibilitem ao aluno a promoção da competência leitora, pois a mesma só se constrói num processo contínuo. Ainda enfatiza que, apesar de alguns considerarem que a leitura é uma habilidade que, uma vez adquirida pelos alunos, pode ser aplicada sem problemas a múltiplos textos, muitas pesquisas mostram o contrário.

Desse modo, nós professores devemos nos atentar para o fato de que o aluno não aprende sozinho, ele precisa do professor, enquanto mediador, oferecendo as estratégias que possibilitarão a compreensão dessa leitura, trabalhando com o aluno de modo a levá-lo, por meio dessa mediação, a se constituir enquanto leitor até se tornar autônomo. Em outras palavras, há todo um processo e ele só se concretizará por meio de atividades de vivência dessa leitura, como postula Candido.

Assim, o professor precisa mostrar o caminho, como se ele fosse um especialista em leitura explicitando seu processo pessoal à turma: como acontece a compreensão do que está escrito? Qual o objetivo frente à determinada leitura? Quais dúvidas surgiram e como saná-las? Quais elementos eu preciso buscar no texto para elucidar determinadas questões? A partir desse trabalho, os alunos visualizando “como” o professor faz, ele tem possibilidades de aprender e se apropriar

desses procedimentos, aos poucos, ele vai se tornando autônomo e construindo ele próprio suas estratégias. E assim, o processo vai se constituindo, o aluno torna-se, gradativamente, um leitor autônomo.

Ler é compreender e compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos - conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias etc. - que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura. Quando essas condições se encontram presentes em algum grau, e se o texto o permitir, podemos afirmar que também em algum grau, o leitor poderá compreendê-lo. Com essas ideias, podemos dizer que enfocamos nossa atenção nos resultados de aprender a ler. (SOLÉ, 1998, p. 44).

Para Delia Lerner (2002), formar leitores autônomos é um propósito indelegável da educação obrigatória. O primeiro passo, na visão da autora, é aceitarmos que é uma tarefa difícil, e uma das principais dificuldades é que na instituição escola, o aluno é colocado em uma posição de dependência, e concomitante, o professor tem que transformá-lo em um leitor autônomo. Ou seja: há aí um paradoxo: reconhecer a tensão entre a autonomia postulada e a dependência cotidiana, e isso leva a dúvidas em relação à simplicidade das soluções.

Ainda para a autora, também é questionável ensinar os leitores principiantes estratégias utilizadas pelos leitores experientes, e que isso seja suficiente para gerar autonomia no aluno leitor. Ou seja, para formar leitores autônomos no âmbito da instituição escolar não basta modificar os conteúdos de ensino, é necessário, além disso, gerar um conjunto de situações que autorizem e habilitem o aluno a assumir sua responsabilidade como leitor. Analisar os obstáculos enfrentados ao orientar o trabalho para a construção da autonomia nos ajudará a esclarecer quais condições didáticas precisamos criar. Estudar o funcionamento de algumas dessas condições, com a descrição de diversas situações didáticas durante a escolaridade, nos permitirá delinear o caminho que estamos tentando percorrer para cumprir nosso propósito.

A leitura de textos literários provoca experiências culturais e históricas, leva o leitor a se reconhecer enquanto indivíduo e ser social. Além disso, desperta o imaginário e possibilita a abertura de um caminho de sonhos e possibilidades. Ao trabalharmos a leitura desses textos na escola, estamos criando condições para que o aluno possa ampliar seus horizontes; para que possa, por meio dessa experiência, refletir e desenvolver sua sensibilidade. O ensino de literatura (e de outras artes), efetivado na escola, concretiza o direito do aluno, “aprimora o educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (BRASIL, 1996. LDB 9.394/9, Art. 35, inciso III). Quando esse direito não se concretiza na escola, a formação humana do aluno pode ser prejudicada. Nesse sentido, o letramento literário

pode ser um gatilho no exercício rumo ao amadurecimento sensível do aluno, proporcionado pelo convívio e domínio da leitura. O referido domínio tem, como principal característica, a prática da liberdade para o desenvolvimento crítico, tornando-o menos preconceituoso diante do mundo no qual está inserido.

Portanto, o texto literário traz diversas possibilidades, dentre elas, a de movimentar o leitor rumo ao reconhecimento dos elementos constitutivos do texto narrativo como as personagens, situando-as em um espaço e tempo determinados. Leva os alunos a conhecerem culturas e/ou aspectos históricos, visitar épocas, lugares e costumes diferentes, embrenharem-se na ficção, reconhecerem nos livros, além de outras realidades, a realidade que os cerca. Inserindo-se nesse universo e considerando as experiências da fruição da obra literária, os alunos puderam ser levados a um conhecimento muito mais amplo da realidade, sobre o mundo onde habitam e assim, adquiriram um olhar mais crítico sobre a sociedade em que se organizam.

Considerações finais

Pensar em ações que visem promover a leitura na escola é papel obrigatório do professor. Fundamentalmente, para que essas ações se concretizem, precisamos pensar e, sobretudo, desenvolver ações que levem nossos alunos por caminhos que os façam chegar a um mundo mais justo e solidário, possibilitando, por meio do conhecimento adquirido, conquistar seus sonhos e projetos de vida. Para tudo isso, a proficiência em leitura é primordial.

A profissão professor é uma constante construção, e o sonho de qualquer professor, sobretudo o de língua portuguesa, é fazer com que seus alunos se interessem pela leitura, todavia, entendemos que nem sempre o fato de a escola ter uma biblioteca provida com um bom acervo de livros, fazer campanhas de leituras que ofereçam muitos livros para os alunos, tornam seus alunos leitores, mas é um começo, com certeza.

É inerente ao ser humano rejeitar aquilo que não conhece, logo, para alguém gostar de ler, é preciso que tenha acesso ao livro, ao texto e o professor pode e deve possibilitar, facilitar esse acesso. Nesse sentido, formar leitores, fazer campanhas, ter acervo diversificado é, com certeza, o primeiro passo, porém não é o único, e por si só não forma leitores. Isso significa que, por mais que as campanhas do Governo Federal disponibilizem um acervo rico de obras literárias nas escolas – e essas circulem tanto na escola como nas famílias – e embora percebamos maior interesse por parte dos alunos em relação aos livros, ainda não foi possível observar, de forma expressiva, esse reflexo na compreensão leitora dos mesmos, sequer nos textos escritos. Portanto, não basta ter livros, precisamos usá-los, os alunos precisam ter acesso a eles e o principal mediador desse processo ainda é o professor.

Nesse processo de formação de leitores, sobretudo de textos impressos, temos uma importante questão: o mundo da internet. Esse mundo - que, de forma alguma é um vilão, cada vez

mais atrativo e presente no dia a dia de nossos alunos, nos remete a grandes desafios: despertá-los para a leitura, de textos impressos ou não.

Percebemos na propositura de algumas ações que, as que foram desenvolvidas fora do ambiente da sala de aula, como a sala de vídeo, laboratório de informática, biblioteca da escola, biblioteca do Univag e o pátio, sob uma mangueira, nos fundos da escola, despertaram maior interesse nos alunos em participar. Segundo alguns colegas, em conversas sobre o trabalho com leitura, sobre as idas dos alunos à biblioteca da escola, todos foram unânimes em afirmar que os alunos se sentiam mais motivados, criavam expectativas quanto à saída da sala de aula e demonstravam mais interesse em pegar os livros nas prateleiras. O que inferimos? Que se o professor usar esses espaços para elevar o interesse dos estudantes pela leitura, e se esse trabalho for contínuo, da alfabetização ao ensino médio, as chances de se ter um aluno leitor são significativas.

Ao analisarmos os alunos do terceiro ano, participantes conosco de projetos de leitura na escola, nos 8º e 9º anos, e no primeiro ano do ensino médio - embora não tenha acontecido o mesmo trabalho nos 2º e 3º anos, percebemos uma resistência bem menor em ler quando solicitado, do que os alunos que não passaram pelo processo, ou por mudança de professor ou por não serem alunos da escola na época. Nas vezes em que era necessária a leitura em voz alta, eles sempre se manifestavam em assumir a leitura. Mais um fato que confirma a importância de projetos de leitura e uso da biblioteca da escola de forma sistemática.

Outro ponto a ser levado em consideração é a importância de tornar a atividade de escolha do livro a ser lido agradável e sem tantas imposições. Por mais que tenhamos que direcionar as atividades, os conteúdos à faixa etária ou à etapa de ensino que o aluno se encontra, é interessante dar ao mesmo a liberdade de manusear os livros, numa biblioteca ou não. Deixá-los escolher aquele que mais chamou a sua atenção. Permitir ao aluno, a escolha de um livro com poucas páginas, com imagens interessantes ou mesmo por se tratar de um tema que ele goste, são estratégias que fazem parte do processo de incentivo à leitura. Então, vale a pena deixar o aluno eleger aquele que mais lhe agrada.

Em nossa visita à biblioteca da escola vivenciamos essa situação e aconteceu esse tipo de escolha por alguns alunos. Alguns foram ávidos em escolher os livros menores. Aqueles alunos que tinham mais experiência em leitura falaram:

— “Você vai se arrepender, livro muito pequeno nem tem o que escrever”. Outro concordou:

— “Verdade. É mais difícil interpretar livro muito pequeno”. Para outro, a história era chata, para outros, entretanto:

— “Dá nada não. E assim que eu gosto. Que aí acaba logo”!

Enfim, para que o aluno leia, carecemos facilitar o acesso aos livros, aos textos e, sobretudo, precisamos pensar estratégias de leitura e escrita de forma a possibilitar a ele a utilização de seu conhecimento, a realização de inferências e o esclarecimento do que não sabe.

Formar leitores requer um investimento significativo na construção de uma comunidade que compartilha seus textos, troca impressões acerca de obras lidas e constrói um percurso leitor próprio, inicialmente mediado pelo professor e, posteriormente, com autonomia. Para isso, as rodas de conversa, após as aulas de leitura, são profícuas, pois proporcionam ao aluno verbalizar sobre o que leu, o que gostou, ou não, narrar os contos lidos e assim, instigar o colega a querer ler aquele livro. Nessas “rodas”, é também importante que se façam leituras com a participação geral, cada um lendo um trecho.

Quando falamos em formar leitores, percebemos que, no momento em que aluno e professor leem juntos, o mesmo texto, em uma leitura compartilhada, colaborativa e apresentam suas ideias e impressões acerca do que foi lido, se constrói, nesse momento, condições para que as estratégias de atribuição de sentido sejam explicitadas pelos diferentes leitores, possibilitando, dessa forma, a apropriação dessas estratégias, que têm como finalidade a formação do leitor, podendo assim, promover o intercâmbio de ideias sobre o que foi lido. Ou seja, o sentido do texto é atribuído ao se comentar sobre o que se leu ou se ouviu a respeito do mesmo.

Logo, o aluno, ao ouvir um conto, faz antecipações e interpreta-o com base no que já conhece a respeito do gênero em estudo, de outros textos e de seus conhecimentos de mundo, e passa a considerar diferentes pontos de vista, a partir do momento em que ouve outras explicações sobre o mesmo texto. A partir daí, pode ser que ele reveja os seus conceitos, pode ser que os modifique, que os amplie ou reformule-os. Considerar o que um colega compreendeu, que caminho percorreu para chegar àquela conclusão e localizar qual parte da leitura possibilitou sua análise, ajuda-o a buscar sentido, a entender melhor o conteúdo e a ampliar sua própria interpretação sobre aquele texto e sobre outras leituras.

Bons textos fazem uso inteligente da linguagem e apresentam vocabulário rico. Inquirem, instigam, levam ao pensamento crítico e não subestimam a capacidade de compreensão dos leitores. Longe disso, desafiam-no a desvendar o que se desponta por trás das palavras e convidam o leitor ao deleite estético pela forma como exploram temas distintos, pela forma como dizem e pelas experiências que são capazes de provocar.

Após a finalização das atividades, restou uma grande aprendizagem: retirar a leitura do esquecimento em que tem estado nos últimos anos e torná-la o centro de todas as discussões pedagógicas é um grande desafio para o professor e para a escola, e todos os envolvidos devem procurar alternativas e assumir essa discussão, que é urgente e necessária.

Carecemos ter em mente a existência de um longo e difícil caminho (porém, não impossível) a percorrer, mas, para que se possa percorrê-lo, a caminhada carece ser iniciada e isso só se dará, primeiramente, com o professor abandonando o discurso do senso comum, de que a responsabilidade é sempre de fatores exteriores à sua profissão. Precisamos pôr de lado o discurso da “preocupação com a leitura”, assumindo, efetivamente, um compromisso com a prática, adquirindo uma postura em que a preocupação com a fundamentação teórica possa subsidiar novas posturas metodológicas, cumprindo com o papel que nos cabe nesse processo.

Mas como podemos formar leitores se, embora tenhamos acesso a bibliotecas, a acervos diversos, não lemos? Esse, diríamos ser o primeiro e mais importante passo da caminhada. É imprescindível nos afirmarmos como leitores que vão ao encontro dos interesses de nossos alunos, que os motive e os desperte para o desejo de ler. Destarte, é premente a indispensabilidade de promover procedimentos que gerem melhor aproveitamento das aulas e do tempo dedicado à leitura. Urge que façamos nossos alunos perceberem nossa paixão pelos livros e assim, se contagiem.

Formar leitores é indispensável e não podemos parar por conta da “pedra que há no meio do caminho”. Desse modo, devemos observar certos critérios para a escolha do material a ser lido por nossos alunos, isso é fundamental, assim como escutá-los, enquanto leitores, essa voz nos dirá o que os agrada. Ouvi-los nos permitirá saber o que dizem sobre as obras lidas, como explicam suas interpretações e justificam suas opiniões. Esse movimento nos fará compreender os caminhos que podem ajudar os alunos a ampliar suas preferências. Enfim, faz-se necessário olharmos para nossos alunos leitores, sem defini-los apenas por sua idade, mas considerando principalmente suas competências e preferências leitoras.

Os critérios citados não andam sós, bem como não são axiomáticos. Eles apenas nos guiam enquanto professores engajados nesse processo, nos possíveis caminhos, na busca por um trabalho de qualidade com textos literários na escola. Tudo isso nos coloca em xeque: Como poderemos identificar o que é ou não um bom texto literário para trabalhar com nossos alunos, se não nos tivermos formados leitores? Essas são questões que devem sempre fazer parte da práxis do professor, porque os questionamentos nos mobilizam, nos inquietam.

Para sanar essas lacunas, o professor deve, pois, se formar leitor. Como eu vou ensinar algo que não sei? Não estudei para obter um título? Então devo também estudar (ler) para me formar leitor. Nada complicado, posto que seja a prática que leve à perfeição. Enfim, se não sou leitor, preciso mudar isso, do contrário, não poderei formar leitores.

Temos visto que em muitas escolas, o trabalho com a leitura está alçando voos mais altos, subindo para novos estágios. Como evidência, temos os diversos trabalhos apresentados em congressos, simpósios, seminários e encontros de professores, inclusive fora do Brasil. A preocupação com o papel da leitura em sala de aula é real. Percebemos uma inquietação, por parte de colegas professores, com a formação do aluno leitor. Embora esses frutos quiçá demorem um pouco a serem colhidos, já se percebe uma preocupação em fazer com que a leitura deixe de ser subterfúgio para interpretação de textos, passar o tempo, ocupar o tempo que falta para acabar a aula.

A leitura - a formação do leitor, inclusive o literário - passou a ser a estrela da aula. É real. Deixou de ser coadjuvante para ganhar o papel principal. O papel da leitura em suas diferentes especificidades: leitura pelo aluno, pelo professor, compartilhada, como forma de apresentação aos outros. Ler por apreciação, para atribuir sentido, releituras, comparar, comentar, ouvir o que dizem outras pessoas sobre o mesmo texto e ampliar seu olhar são ações que a escola vem desenvolvendo em diferentes faixas etárias.

Desse modo, podemos inferir que a leitura saiu do horário das seis e saltou para o horário nobre e isso faz com que deixe de ser vista como uma atividade sem grande importância. A leitura está se tornando uma atividade central da aula, ocorre diariamente e, desse modo, os alunos têm percebido sua relevância. O aluno pode conhecer múltiplos escritores e suas obras, diversos gêneros textuais e assim, valorizar diferentes estilos e apreciar textos de qualidade, previamente selecionados pelo professor, que compartilha os critérios de sua escolha.

Enfim, deixemos a impossibilidade de lado e acreditemos na possibilidade. É possível! Formar leitores na escola é possível. É um trabalho longo? Quiçá, porém estamos convictas que, para que esse movimento – formar leitores na escola – se concretize, basta que nos aliemos à teoria e partamos para a prática. Para isso, deixo aqui, para você professor(a), um “desafio” que deve ser cumprido em algumas etapas: Leia! Forme-se leitor literário, conheça o acervo de obras da sua escola; Organize a biblioteca escolar com a ajuda de seus alunos, se não tiver, recorra ao diretor, faça campanhas de doações junto à comunidade e comerciantes locais e monte uma; Faça seus alunos lerem, apresente esse acervo a eles e lhes dê liberdade de escolha; Promova momentos de leitura, rodas de conversa, realize saraus, encontros com autores, clubes de leitura, feiras literárias. Tudo isso com a participação de seus alunos. Divulgue as obras, com pequenas resenhas, e todas as ações promovidas, nas mídias sociais da escola. Seja parceiro na caminhada junto com seus alunos, faça-os perceberem que podem contar com você para ajudá-los no propósito de se formar leitores, e assim, se terá cumprido seu papel: formador de alunos leitores literários.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei n. 13.696, de 12 de julho de 2018. Política Nacional de Leitura e Escrita. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Resolução/CD/FNDE nº 39, de 17 de julho de 2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3346-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-39-de-17-de-julho-de-2009>. Acesso em: 02 março 2020.

CANDIDO, Antonio. et al. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

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

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. Entrevista Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/928/teresa-colomer-literatura-nao-e-luxo-e-a-base-para-a-construcao-de-si-mesmo>. Acesso em: 02 jan. 2019.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortezo, 2018.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**: Teoria e Prática. 8. ed. Campinas: Pontes, 2001.

KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LERNER Delia. **Ler e Escrever na Escola**: O Real, o Possível e o Necessário. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Maria H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares de MT** -. Secretaria de Estado de Educação - SEDUC MT. 2019.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Silvana Ferreira de; CORRÊA, Hércules Tolêdo; VINHAL, Tatiane Portela. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. **Leitura literária na escola**: reflexões propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

GESTOS DE LEITURA E ESCRITA DE POESIA: EFEITOS DA MÚSICA NA SALA DE AULA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ESPIGÃO DO OESTE-RO

Mireia Rodrigues Fernandes³²

Everton A. Barbosa³³

Ao longo de nossa história docente, observamos que, ao chegarem ao ensino médio, os alunos não demonstram gosto pela leitura de poemas, achando-os de difícil compreensão. Tentando sanar essa dificuldade, acreditamos que o trabalho com o poema, ainda no ensino fundamental, pode colaborar significativamente para que a recepção ao texto poético seja maior no ensino médio. Nesse sentido, nosso objetivo nesse artigo é fazer um recorte dos resultados de uma pesquisa-ação realizada sobre ensino de Literatura, mais especificamente do gênero poema, que fizemos partindo de gêneros musicais como o *funk* e o *gospel*, para mostrar como é possível estimular o interesse pela poesia nos adolescentes, se partirmos de um trabalho que considere gêneros conhecidos por eles, ainda que aparentemente não sejam adequados ao universo escolar e às exigências do discurso literário canônico.

Sabendo que o primeiro passo para um bom trabalho a partir de versos é entender o “gosto”, procuramos perceber, nos nossos alunos, aquilo que para eles era prazeroso e que fizesse parte de seu cotidiano, para, a partir daí, introduzirmos outras referências de textos poéticos e assim estimularmos neles o gosto por outros textos diferentes dos que já conheciam.

A construção desse gosto se faz necessária, pois segundo Pinheiro (2018), a poesia é o gênero menos prestigiado na escola. Para nós, professores, a poesia precisa ser trabalhada em sala de aula por oferecer ao aluno enriquecimento quanto aos sentidos no vocabulário, a boa oralidade e percepção de sentidos para uma boa escrita, além de permitir ao aluno mostrar-se a si mesmo e o seu pensamento sobre o seu mundo pessoal e social, dando-lhe possibilidades de amadurecimento e compreensão da sociedade na qual está inserido.

Ainda, segundo Todorov (2009) e Candido (2004), é possível reafirmar a importância da Literatura na vida de cada indivíduo. Todorov descreve o poder da linguagem literária na vida de diversos indivíduos, inclusive na sua, sinalizando para nós a importância que a leitura literária exerceu sobre ele e sobre os demais. Candido, por sua vez, afirma que a falta dessa Literatura na vida de alguém o torna um ser descaracterizado de si mesmo, “mutilado”, ou seja, com a personalidade inacabada. Assim sendo, propomos o uso da Literatura em nossas salas de aula de forma a tentar estimular gradativamente o gosto pela leitura do mundo, ao mesmo tempo em que se ensina Literatura.

32 Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLeTRAS/UNEMAT/Cáceres. Professora da Educação Básica na rede municipal e estadual no município de Espigão do Oeste-RO.
E-mail:mireia.fernandes@unemat.com

33 Doutor em Estudos Literários. Docente do Curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professor Orientador do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLeTRAS).

Em relação à forma de apresentação dos textos poéticos, seguimos sugestão de Colomer (2007), segundo a qual a poesia é um gênero muito diferente do conto, da novela, do romance e, por essa razão, não é viável apresentá-lo por meio de livros. Para ela, o efeito da poesia pode ser desenvolvido por meio de oficinas literárias.

1. Metodologia

O projeto de intervenção, intitulado *Poesia: dos muros da escola para a vida*, teve, como produto final, a apresentação de um sarau poético e a escrita de poemas sobre o muro da escola Jean Piaget, em Espigão do Oeste/RO. As poesias recitadas no sarau foram produzidas pelos próprios adolescentes do nosso projeto e, por isso, foi necessário ensiná-los sobre a escrita do gênero Poema, desde sua estrutura, com rimas e métrica, oferecendo o mínimo de habilidade técnica a suas produções. Também se fez necessário trabalhar a conotação na linguagem poética, evidenciando as diferenças que ela guarda em relação à linguagem usada no cotidiano. O trabalho com a metáfora e outras figuras de linguagem nos foi propício para a elaboração dos poemas dos alunos.

Já no início, ao descobrir que os alunos não se aplainavam dos textos que usamos na primeira roda de conversa com a turma, começamos a nos questionar como faríamos para aproximá-los da escrita literária e, ao sabermos de seu gosto pelo *funk* e o *gospel*, elaboramos as atividades com esses e outros ritmos ouvidos por eles no dia a dia, para desenvolver a percepção de elementos da linguagem poética presentes neles. A partir das letras de músicas ouvidas e cantadas na sala de aula, estudamos sua estrutura e os sentidos produzidos pela linguagem figurada para, mais tarde, observarmos essas mesmas construções no gênero poema.

Para abordarmos a vocalização, também utilizamos letras de canções, das quais os alunos compreenderiam o sentido e o expressariam em gestos e expressões faciais, na oficina de arte, atividade que também fez parte da sequência do projeto de intervenção. Nessa atividade, foi possível observar a dificuldade de memorização, a timidez, as dificuldades para apresentar um trabalho escolar e, por isso, essa etapa durou muitas aulas.

A escolha das atividades relatadas aqui se deu pelo fato de que, no percurso para desenvolver a percepção da linguagem poética (conotação e aspectos rítmicos e melódicos), usamos as canções que nossos alunos ouvem diariamente sem, muitas vezes, se dar conta de que elas apresentam as mesmas características da linguagem utilizada nos textos que comumente se conhece como literários na escola e que estão presentes nos materiais didáticos.

A oficina de arte proposta se deu ao longo de 10 aulas e alguns ensaios individuais (atividade de casa). O objetivo era dar sentido às palavras que recitariam por meio de gestos e expressões corporais. Os adolescentes produziram seus versos e os representaram em um sarau e, durante a oficina, tiveram a oportunidade de melhorar seus textos, ao declamá-los.

A vocalização dos poemas possibilitou verificar o que faltava para melhorar o ritmo e as variações de compasso, como redondilhas etc. Constatamos, com isso, as palavras de Olavo Bilac ao

dizer que “o ouvido é o melhor mestre” (apud GOLDSTEIN, 1985). É claro que nossos adolescentes não saíram das aulas com diploma de poeta, mas compreenderam muito do processo. Aqueles que, de fato, tomaram gosto por “fazer poesia” em versos, se apropriaram de mais informações e repassaram aos outros durante as atividades escritas e orais.

2. O funk e o gospel em sala de aula

Inicialmente, no intuito de investigar as situações do cotidiano dos nossos adolescentes sobre o seu gosto musical, usamos da roda de conversa, em que os alunos puderam falar de maneira espontânea e livre sobre seu gosto musical. Provocamo-los a falar sobre seu conhecimento acerca de brincadeiras de roda infantis, como “Ciranda, cirandinha”, e descobrimos que não reconheciam os versos, nem muito menos compreendiam a linguagem conotativa.

Observando que esse tipo de linguagem é predominante em textos publicitários expostos em *outdoors* da cidade, filmes e propagandas da TV, nos perguntamos sobre o motivo desse desconhecimento da conotação. A partir da roda de conversa, pudemos, ao menos, admitir que a compreensão dos textos, a percepção de aspectos conotativos neles pode não ser espontânea, ainda que eles estejam presentes no cotidiano de maneira ostensiva. Essa era uma crença que desconstruímos em nós, percebendo que a investigação é fator primordial para que mudemos nossa forma de perceber os alunos.

Após a sondagem sobre o gosto musical dos alunos, começamos a investigar sobre a possibilidade de levar o *funk* para a sala de aula. Por ser um gênero aplaudido pelos mais jovens e, por vezes, depreciado pelos mais velhos, o que não é regra, mas acontece com maior recorrência, pesquisamos letras que não reproduzissem estereótipos negativos, preconceito, ou fizessem apologia a atos ilícitos. Sendo o *funk* o gênero preferido pelos alunos, nosso objetivo foi o de juntar o seu gosto musical ao conhecimento sobre os elementos da poesia, que são requisitos para os anos escolares posteriores, no que se refere à leitura e interpretação de texto, um dos fatores que são frequente motivo de queixa dos professores.

Iniciamos pelo *gospel* por julgarmos que este traz mais elementos que permitem explicarmos o sentido figurativo da linguagem em sala de aula, no sentido da predominância do uso da metáfora e outras figuras, presentes no discurso religioso. Escolhemos a canção *Jardim particular*, da cantora Aline Barros. É uma canção que consideramos propícia para o trabalho com a linguagem conotativa, dado o caráter metafórico predominante em sua letra. Levamos a letra da canção impressa e aparelho de som para ler e tocar a música. Foram feitas as seguintes perguntas, após uma primeira audição: Quem conhece essa canção? O que é um jardim?

Obtivemos as seguintes respostas, que escrevemos no quadro

- R1: “Quintal com plantas”
- R2: “Árvores e flores”
- R3: “Plantas de enfeite”

A partir dessas respostas, indagamos sobre a palavra “particular”. Após um período de silêncio, apenas uma resposta, ao fundo da sala:

- R1: “Particular é o que é meu”.

Conversamos a respeito e, na sequência, foi feita a pergunta: o que o dicionário diz sobre essas palavras? As respostas dadas pelos adolescentes estavam de acordo com o dicionário. A partir disso, indagamos: o significado das palavras que usamos estão sempre no dicionário? Novamente, houve silêncio e um “acho que sim”, balbuciado ao longe.

Foram feitas mais perguntas: que tipo de jardim é esse da canção? Quem fala ao texto? Esse jardim é o mesmo descrito no dicionário? Pelas respostas dadas, ia-se verificando que as palavras da canção traziam outros sentidos não encontrados para elas no dicionário. Ao final da atividade, foi dada a interpretação da professora: o jardim é o interior de alguém conectado a Deus, regando suas próprias raízes com lágrimas de adoração. Explicou-se que a palavra “raízes” também está em sentido conotativo.

Como percebido, essa interpretação não surge apenas da pesquisa de significados dicionarizados, e talvez esse seja um dos motivos pelos quais nossos alunos apresentam dificuldade para interpretar um texto: a expectativa pelo sentido denotativo. Por muitas vezes, em questionários do livro didático, encontramos perguntas com respostas óbvias, que não exigem reflexão. Acostumados a isso, não se esforçam para descobrir sentidos no texto quando não estão evidentes. O nosso intuito aqui é lembrar que a escola deve trabalhar todo tipo de texto, especialmente o literário, por possibilitar a construção de sentidos outros, relacionados ao texto e ao contexto.

Ainda nessa atividade, tivemos a oportunidade de falar sobre neologismos e gírias. E todo o conhecimento foi surgindo através de um diálogo prazeroso e interessante. Falamos também sobre como escrever conotativamente e citamos exemplos das figuras de linguagem como a metáfora, comparação e metonímia. Para todas elas, procuramos exemplos na fala das pessoas ou em trechos de músicas mais recentes. As aulas se transformaram numa troca de informações, porque os alunos buscavam frases em sua memória que se encaixassem à figura de linguagem exemplificada pela professora.

Na aula seguinte, como revisão, levamos letras e músicas do gênero *funk*. Selecionamos trechos das canções mais tocadas nas rádios e que estavam sempre à boca dos adolescentes, com o cuidado de observar sempre as palavras e seus sentidos. A atividade consistiu em que o aluno lesse o trecho da música, identificando-a e logo percebendo qual a figura de linguagem estava presente no trecho lido. Para isso, disponibilizamos trechos de músicas em tirinhas de papel e colocamos em uma caixinha. O aluno escolhia o papel e lia em voz alta para a turma. Uma das canções escolhidas foi “Glamurosa” (MC Marcinho):

Glamurosa!
Rainha do funk
Poderosa!
Olhar de diamante
Nos envolve, nos fascina
Agita o salão (MARCINHO, 2019)

Percebeu-se aí, na expressão “olhar de diamante”, a metáfora, figura de linguagem fundamental nos textos literários. A maioria dos alunos conseguiu encontrar a linguagem figurada nas letras das músicas que levamos e, quando surgiam dúvidas, os demais auxiliavam. Dessa forma, a atividade foi cumprida com êxito.

Nosso objetivo nessa atividade foi levar o aluno a perceber que a linguagem utilizada nos textos escolares circula pelas canções de que eles gostam e que os sentidos dessa linguagem podem ser outros, além do que está dicionarizado, revisando a aula anterior e aprendendo mais sobre as figuras de linguagem. Acreditamos que, ao compreender a linguagem figurativa presente nas canções, esses alunos terão facilidades na compreensão dos poemas, contos e outros textos que também trazem essa linguagem como característica principal.

Para se compreender o poema, no entanto, conhecimentos estruturais se fazem necessários, que carregam também significado. A repetição, o refrão e o paralelismo, que estão dentre os elementos apontados por Segismundo Spina como sendo “fenômenos formais que presidem ao nascimento e ao desenvolvimento inicial da poesia” (2002, p.43), são elementos musicais. A lírica, em sua própria etimologia, tem vínculo direto com a música e a instrumentação³⁴. Atualmente, apesar de não usar obrigatoriamente recursos instrumentais, a poesia traz em si ainda elementos que são importantes na sua elaboração, que também são musicais, como a métrica, a rima e o ritmo. Um poema não necessariamente precisa ter rima ou métrica perfeitas. Os poemas contemporâneos comumente são compostos de versos livres ou brancos, mas a compreensão dos elementos estruturais de um poema pode ajudar o aluno a compreender o texto em si, especificamente ao estudar os movimentos literários no ensino médio.

Visando a compreensão desses elementos, escolhemos uma canção para explorar essas questões. A canção “Tijolinho por tijolinho”, de Enzo Rabelo.

E algumas mentiras beijaram sua boca
Uma decepção atrás da outra
Eu entendo você

O seu amor tem trauma do passado
E o sentimento deve ‘tá rachado
Mas eu entendo você

E o seu coração perdeu a cor
Cansou de errar a mão
O seu teto desabou, perdeu o chão

34 Conforme Massaud Moisés, em seu dicionário de termos literários: Lírica – lat. *Lyricus*, a, um, cantar ao som da lira, do gr. *lyrikós*. Cf.: MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2004, p.260.

E mais, pendura uma plaquinha aí de atenção
Um novo amor em construção

De tijolinho por tijolinho, vou reformar seu coração
E vai ter amor espalhado nas paredes, teto e chão
De tijolinho por tijolinho, vou reformar seu coração
E vai ter amor espalhado nas paredes, teto e chão

E o seu coração perdeu a cor
Cansou de errar a mão
O seu teto desabou, perdeu o chão
E mais, pendura uma plaquinha aí de atenção
Um novo amor em construção

De tijolinho... (RABELO, 2019)

Começamos copiando a letra e observando sua estrutura, que se assemelha a um poema, pois é escrita em estrofes e versos. Mostramos que a canção é composta de seis estrofes, sendo dois tercetos, dois quartetos e dois quintetos. Possui refrão, rimas ricas e pobres. Segundo Norma Goldstein (1985), os tratados de versificação consideram as rimas ricas as mais elaboradas e as pobres as menos elaboradas, sendo usados dois critérios para essa classificação: o gramatical e o sonoro.

Sendo assim, do ponto de vista gramatical, temos boca/outra, mão/chão, atenção/construção, como rimas pobres, por serem formadas por palavras da mesma classe gramatical, o substantivo. Já em passado/rachado, a rima seria rica por tratar-se de um substantivo e um adjetivo. Observamos ainda que há aspectos da oralidade no segundo verso da segunda estrofe: o uso da forma “tá” para o verbo estar. Essa ocorrência na elaboração de poemas e músicas é comum e pode facilitar a colocação do ritmo. Em relação às rimas, podemos dizer que a maioria das rimas presentes na música são perfeitas, pois repetem os mesmos sons, apesar de serem pobres. A rima entre boca/outra é imperfeita, toante, pois ocorre apenas com as vogais ‘o’ e ‘a’, no entanto, é rima rica. Nessa canção, há predominância de rimas emparelhadas.

Após a observação da estrutura, conversou-se sobre o sentido das palavras dispostas no texto. A linguagem figurada que compõe a canção de Enzo Rabelo, mentiras beijaram sua boca / seu coração perdeu a cor / seu teto desabou, é a mesma linguagem que encontramos em textos literários e, por estar na letra de uma canção que circula nos meios de comunicação em massa, é conhecida e cantada pelos estudantes, o que facilita a aprendizagem.

Funk e *gospel*, para o nosso trabalho, são ambos representantes da cultura consumida popularmente, muito presente na vida e gosto dos alunos que participaram do nosso projeto. O diagnóstico inicial que permitiu registrar a preferência dos alunos nos levou a optar pelo uso da música como motivação introdutória ao estudo da poesia. Sobre o uso da música popular como recurso para o ensino de leitura da poesia, Juliana Amaral Pinto diz:

A música popular está mais próxima do aluno do que a poesia, e isso é de fácil observação: nosso rádio relógio toca música para nos despertar, em qualquer lugar em que entre há “música ambiente”; todos os adolescentes saem nos fins de semana para ir a algum lugar em que se ouve música, não raro bem alto e para dançar (PINTO, 2000, p.166).

A autora afirma que a música faz parte do universo do adolescente desde o amanhecer, acompanhando-o em diversas atividades do dia. Ao nos aproveitarmos dessa característica, podemos usar a música popular para desenvolver a percepção da linguagem conotativa, propondo um caminho de aproximação do aluno com a poesia.

3. Da música popular à literatura

A partir dessas duas atividades, o caminho do trabalho com a leitura de poemas que pretendíamos levar aos alunos foi mais espontâneo e melhor aceito, uma vez que os alunos puderam entender que há mais proximidade entre o conteúdo escolar e seu gosto pessoal. Trabalhamos, então, a linguagem de poemas canônicos da Literatura brasileira e sua estrutura. Como, ao final, esperávamos dos estudantes também uma performance corporal e facial ao apresentar a oralidade, mostramos a eles um poema recitado.

Para esse trabalho, escolhemos o poema lírico “Canção”, de Cecília Meireles, ao observar um assunto que envolvia nossos estudantes: melancolia. O poema é composto de cinco quartetos de versos livres. Após recitarmos os versos, conversamos sobre os sentidos que estes produziram em cada um. Também falamos do semblante da recitante, das imagens pintadas em seu rosto para que os estudantes compreendessem que os versos dialogavam com a apresentação e por isso, produziu efeito de experimento de sentimentos. A vocalização é parte importante do trabalho com a poesia, na perspectiva de seus efeitos no indivíduo. Paul Zumthor define a expressão do corpo, a performance, como o próprio sentido da poética, no que o poético tem de profundo, que é a presença ativa do corpo:

De um sujeito em sua plenitude psicofisiológica particular, sua maneira própria de existir no espaço e no tempo e que ouve, vê, respira, abre-se aos perfumes, ao tato das coisas. Que um texto seja reconhecido por poético (literário) ou não depende do sentimento que nosso corpo tem. Necessidade para produzir seus efeitos; isto é, para nos dar prazer (ZUMTHOR, 2000, p.41).

Este é um critério absoluto para Zumthor. E, talvez seja justamente por esse motivo que o *funk* faz tanto sucesso entre adolescentes e mesmo adultos: a presença da música, sua batida forte, o apelo à sexualidade, investem diretamente em efeitos no corpo, num modo de prazer. O trabalho com a Literatura também pode ter esse fim, por meio de gêneros diferentes, como o poema. No estudo deste, a recitação poderá dizer muito sobre ele e sob as formas com que os alunos o percebem e entendem. Por isso, no decorrer de todas as aulas, fomos levando os alunos a experimentar a música até chegar ao experimento do poema.

Dessa forma, foi possível fazer encontrarem-se as experiências da escola e da vida. Isso faz com que o aluno compreenda melhor o motivo para estudar. A partir do momento que compreendemos que as palavras apresentam sentidos outros além dos que conhecemos, a nossa fala não é mais a mesma, a seleção da nossa *playlist* também pode mudar, ou, ao menos, se ampliar, sinalizando uma transformação possível do gosto e das escolhas, que podem se tornar mais conscientes. A compreensão das diferentes linguagens muda-nos como cidadãos, impulsiona-nos ao reconhecimento do nosso “eu”.

4. Analisando a produção dos alunos

Como resultado do trabalho, como já se disse, os alunos foram instigados a produzir poemas que seriam tanto recitados no sarau, quanto pintados no muro da escola. Nesta seção, apresentamos a análise de alguns dos textos escritos por eles que se encontram em nosso arquivo, no intuito de demonstrar a internalização de conceitos e estruturas trabalhados ao longo da realização do projeto.

TEXTO 1

As estrelas
Naquele céu escuro
Não se via nada
Exceto aquela estrela
Que ali brilhava
A estrela era tão pequena
E brilhante
Parecia um diamante

A estrela era tão pequena
Que sua luz
Cabia numa janela
E quando se apagar
Outra surgirá
No lugar dela.

A aluna escolheu fazer o seu poema com apenas duas estrofes, de sete e seis versos. As rimas se misturam entre emparelhadas e interpoladas, há versos soltos e rimas imperfeitas. Há, segundo as alunas, autoras do poema, significado para que a composição tenha sido dessa forma. A estrela, no texto, revela a esperança humana que é, às vezes tão pequena, mas, ainda assim, necessária. Essa esperança, ao longo da vida, se perde, mas sempre é possível de ser recuperada: “... quando se apagar, outra surgirá no lugar dela”.

As alunas, ao produzir esse poema, utilizaram da linguagem conotativa para comparar a esperança com o brilho da estrela. Sabiam já que, no universo literário, nem sempre a palavra dada apresenta o significado cotidiano, dicionarizado, o que foi o primeiro conteúdo do nosso projeto. Além disso, percebe-se em sua escrita muito do que aprenderam sobre a estrutura do poema, como a estrutura e a linguagem conotativa.

Os nossos alunos apresentaram dificuldades na produção dos textos. O processo de reconstrução foi longo. Aqui temos um exemplo da construção de um dos textos que acreditamos não ser ainda a versão final, mas foi a que apresentamos no sarau.

TEXTO 2
O AMOR É FOGO

O amor é um fogo quente
Que queima sem arder
Que faz nos apaixonarmos
Sem saber se iremos sofrer

Quando nós nos apaixonamos
Parece que fechamos os olhos
Não vendo o que pode acontecer
Que também pode nos queimar até morrer

E o amor é uma coisa
Que para sempre iremos sentir
É quase igual a paixão
Que não vemos e sim temos

O amor que sentimos por uma pessoa
Parece uma dinamite
Porque o amor é tão grande
Que acendem faíscas
Porque quando você ama uma pessoa
Ele explode de alegria.

Nesse texto, as autoras utilizam-se do intertexto com o conhecido poema de Camões, como primeira inspiração: “O amor é um fogo quente que queima sem arder”. Apesar da citação evidente, as alunas demonstraram não compreender muito bem o sentido do texto do escritor português e, por consequência, o seu próprio. Este é um exemplo de caso em que, para se cumprir uma tarefa, os alunos apenas observam o exemplo dado pelo professor e escrevem algo semelhante. É necessário atentar-se a isso, indagando-lhe sobre sua produção. Esse diálogo com o aluno serve como pré-avaliação e também é o momento em que se tiram dúvidas e fornecem-se ideias de correção ou continuidade da atividade. É o momento em que, de fato, a aprendizagem ocorre. Após o diálogo com as alunas, chegou-se à seguinte versão do texto:

O amor e a paixão
O amor é fogo
A paixão é água
O fogo queima
E a água apaga.
O amor e a paixão
São dois elementos
Ambos dominam a gente

O amor é fogo
A paixão água
O fogo queima
E a água apaga.

Para nossa avaliação, usamos os critérios da estrutura e do significado, ou seja, a interpretação que os autores deram ao texto. No último diálogo conosco, as alunas disseram que o seu poema é curto, composto apenas de dois quartetos e um terceto e que tentaram diferenciar o amor e a paixão com os elementos “fogo” e “água” porque, embora ambos sejam avassaladores, o fogo “completa a sua tarefa de queimar”, ao passo que a paixão “chega como uma enchente, mas depois vai embora e deixa apenas os vestígios”. Acreditamos que as alunas compreenderam bem o processo da escrita, tendo em vista que souberam argumentar com propriedade sobre o que fizeram, sobre o uso da metáfora e sobre a composição estrutural de seus textos. As respostas que deram não foram mecânicas, a partir de uma questão objetiva, mas espontâneas, a partir do domínio que tinha de seu próprio produto.

TEXTO 3 A BOIADA

No sertão eu estou
No sertão quero ficar
Pois minha boiada
Não vou deixar.
A boiada anda pelo estradão
Fazendo poeira
Trazendo ao meu coração
Uma emoção verdadeira.

Esse texto nos chamou a atenção, tendo em vista a associação que podemos fazer entre sua produção e a participação de seu autor em sala de aula. Ele, durante a aula que tivemos com um poeta da região, fez diversas perguntas:

- *“Sobre o que devemos escrever num poema?”*
- *“Quantos versos e estrofes deve conter um poema?”*
- *“O que faz de uma expressão de sentimento escrita no papel um poema?”*

Quando se conhece um pouco a vida de um autor é possível associá-la aos seus escritos. P.A. associou sua vida de garoto sitiante, conhecedor de algumas estruturas poéticas, para manifestar sua emoção pela vida que leva. Seu poemeto é composto de uma oitava, com rimas alternadas e muito sentimentalismo, aspecto importante num poema lírico. Se observarmos os questionamentos feitos por P.A. durante as aulas, podemos notar o seu aprendizado: conseguiu compreender que os poemas apresentam muitas formas e podem representar qualquer tema, com rimas regulares ou não, e que um poema é um texto artístico porque se compõe tanto de linguagem figurativa quanto de uma estrutura específica que o diferencia de um discurso do cotidiano.

Foram muitas as manifestações de gosto e aprendizado que tivemos ao final desse projeto de intervenção. Por isso, podemos dizer que nosso primeiro e principal objetivo foi alcançado: a sensibilização para a leitura de poemas e a percepção da linguagem conotativa. Mas sabemos que é preciso sempre refletir, planejar e reformular nossas teorias, na busca de um conhecimento que permita ao aluno a compreensão do seu mundo dentro também do universo escolar, aproximando escola e vida.

Considerações finais

Elaborar e realizar esse projeto nos fez compreender que não há receita pronta para se ensinar. É preciso ser flexível. Também nos fez refletir sobre a leitura na escola. Não são poucos os estudantes que leem mecanicamente, ou seja, decodificam as palavras, mas não lhe atribuem sentido. Para nós, desenvolver um trabalho de Literatura que dê oportunidade aos educandos de ler o mundo nos livros e textos levados para a sala de aula é um primeiro passo para a construção de um novo e contínuo leitor.

O nosso projeto trouxe para nossos alunos a atitude de analisar as palavras, buscar reconhecer a estrutura textual e o sentido conotativo, a partir da leitura do texto escrito. Por causa dessa compreensão, conseguiram perceber que a estrutura de um texto e a conotação são aspectos passíveis de identificação e reprodução, processos que permitem extrair mais informações do texto e relacioná-las a seu conteúdo. Perceberam também que a escrita de um texto, em especial o literário ou poético, é construída aos poucos, com amadurecimento linguístico e mudanças necessárias para melhor significá-lo.

A atividade de escrita e reescrita contribuiu muito para o desenvolvimento da grafia e acentuação e o seminário ajudou-os na questão da memorização e oralidade, permitindo-lhes vencer também o medo e a insegurança de falar em público. Por esse motivo, fomos levados a afirmar que a resposta inicial “não gosto de ler”, na nossa pesquisa, significou “não gosto porque não compreendo o que leio”.

Acreditamos que, com esse tipo de trabalho feito de forma recorrente, os adolescentes poderão estar mais atentos ao significado das palavras que compõem o texto, sejam elas dispostas na letra de uma música, num poema ou em suas postagens nas redes sociais. Ler e compreender o que se lê é uma das mais importantes habilidades que adquirimos ao longo da vida escolar, pois, ao desenvolver essa habilidade, tudo pode se tornar mais acessível, como o entendimento dos enunciados e proposições nas disciplinas escolares. Nós, professores de Língua, estamos sempre nos indagando sobre as melhores possibilidades para fazer do nosso aluno um leitor, alguém que não leia apenas para atender demandas escolares, mas que compreenda que a leitura faz todo um significado na sua vida.

O aluno adolescente, ainda imaturo, não percebe a boa leitura como base para sua vida profissional ou particular, não compreende que, ao conseguir desvendar o jogo das palavras

postas num texto, seja ele escrito ou oral, facilitará muito a sua rotina. É preciso então, através da leitura prazerosa, ir construindo essa habilidade, propiciando-lhe, inclusive, confiança para arriscar interpretações e desenvolver sua criatividade, tão necessária na atualidade.

Apesar de não ser objetivo específico do nosso projeto de intervenção, nossos alunos também passaram a reconhecer-se, ver-se como tímidos, inseguros e até mesmo com dislalia, reconhecimento surgido durante as oficinas de ensaio para o sarau. Esse fato nos leva a afirmar que, se bem trabalhada em sala de aula, a poesia também serve para levar o aluno a se reconhecer, se ver no mundo, ao passo que, reconhecendo-se, passa a evidenciar os próprios sentimentos em relação aos outros, ou mesmo aos sentimentos despertados pelo eu-lírico. Todo esse processo também colabora para uma melhor interpretação de texto.

É necessário então que, nós, professores do ensino fundamental, primeiro gostemos do texto poético e, a partir do nosso gosto, investiguemos os nossos alunos para construir também neles o olhar diferenciado para a Literatura. E como se chegar a um resultado preciso de leitura poética com nosso trabalho? Não existe mágica, é preciso ousar, é preciso criar, recriar, flexibilizar, trabalhar sem o objetivo de formar poetas e sim, leitores, levar nossos alunos a vivenciarem o prazer e a descoberta dos inúmeros sentidos despertados pela poesia.

Tentamos mostrar, por meio desse artigo, alguns dos caminhos que percorremos para incentivar nosso aluno a ser um leitor de poesia e os resultados alcançados ao final do nosso trajeto. Certos de que muitos são os sujeitos, cada qual com sua história de aprendizagem, cada um com sua “bagagem”, a partir dessa experiência, percebemos que é necessário buscar diferentes caminhos para alcançar uma educação que funcione, de uma leitura que articule melhor a leitura das páginas do livro com a leitura do mundo.

Referências

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

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

GOLDSTEIN, Norma. **Análise do poema**. São Paulo: Ática, 1985.

MARCINHO, Mc. Glamurosa. *In*: **LETRAS**. Belo Horizonte. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mc-marcinho/305326/>. Acesso em: jun. 2019.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.

PINHEIRO, Helder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

PINTO, Juliana Amaral. Canção, poesia, escola. *In*: PINHEIRO, Helder. (org.), **Poemas para crianças: reflexões, experiências, sugestões**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2000.

RABELO, Enzo. Tijolinho por tijolinho. *In*: **LETRAS**. Belo Horizonte. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/enzo-rabelo/tijolinho-por-tijolinho/>. Acesso em: jun.2019.

SPINA, Segismundo. **Na madrugada das formas poéticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro. DIFEL, 2009.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

O APRIMORAMENTO DA ESCRITA: UM DESAFIO COM BASE NO TEXTO LITERÁRIO E NA LEITURA

Sandra Cândida Bindandi³⁵

Vera Maquêa³⁶

Ao adentrar no mundo mágico deste trabalho e na aventura contagiante do aprimoramento da escrita dos alunos do 6º ano, na perspectiva literária, lembro-me quão fascinante foi o meu processo de aquisição e aperfeiçoamento da mesma. As lembranças vêm como raios de sol e iluminam o mundo recôndito na minha memória, fenômeno que me possibilita, como narradora protagonista, revelar alguns segredos e mistérios da minha inserção ao mundo maravilhoso da leitura e escrita.

Aos sete anos, como tradição da época, iniciei o meu processo de alfabetização, extremamente árduo devido à minha timidez, insegurança e dificuldade. O professor e a escola, de maneira geral, me amedrontavam. O único momento prazeroso para mim era o momento cívico, quando cantávamos o Hino da Independência e o Hino Nacional no pátio da escola; o aluno em fila defronte ao mastro, onde as bandeiras do Brasil, de Mato Grosso e do Município eram hasteadas. As cartilhas também me encantavam, me motivaram a querer aprender ler e escrever. Todavia, o processo de aquisição das referidas competências, que deveria ser de responsabilidade da escola, foi germinado na casa de meus tios, por meio da leitura de revistas de fotonovelas (*Grande Hotel*) e Histórias em Quadrinhos (*Mandrake*, *Fantasma*, *Tex* e outros) com a ajuda da minha tia, que não havia concluído a quarta série. Tudo isso em segredo, pois meu tio, homem “sistemático” e de poucas palavras, com um pouco mais de instrução e leitor assíduo, não admitia que lêssemos as referidas revistas e livros, argumentando que aquilo não era leitura para mulheres e muito menos para crianças.

Ao finalizar a 1ª (primeira) série (atualmente, 2º ano), já estava lendo com fluência e com nível de escrita mais avançado do que as outras crianças da minha turma. Tornei-me leitora de fotonovelas para minha tia e li todos os livros de HQ e de Bang Bang do meu tio, sem que ele soubesse. Era também a escrevente da família e dos vizinhos, uma vez que, no bairro onde residia, Vila Nova, em Bandeirantes, Mato Grosso do Sul, eram poucas as pessoas que sabiam ler e escrever.

Na adolescência, passei a ler assiduamente romances, tais como: *Júlia*, *Sabrina*, *Bianca*, *Bárbara Cartland* e outros. A leitura, muitas vezes, estendia noite adentro sob a luz de vela ou lamparina a querosene, pois a energia ainda não havia chegado até o local. Dentre os clássicos da literatura brasileira tive acesso à leitura dos romances: *O tronco do ipê*, *Iracema* e *O guarani*, os três de José de Alencar, *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, e *Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães; estes e outros foram lidos antes de entrar para a universidade. A minha opção pelo curso

³⁵ Mestra pelo Profletras (Mestrado Profissional Em Letras), UNEMAT. Graduação em Letras com Licenciatura em Língua Portuguesa/Literatura pela UNEMAT. E-mail: sandrabindandi@unemat.br

³⁶ Doutora em Estudos comparados de literaturas de língua portuguesa pela Universidade de São Paulo. Docente do Curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professora orientadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS e do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários PPGEL - UNEMAT. E-mail: maqueav@unemat.br

de letras foi consequência da minha paixão pela literatura, responsável pela minha alfabetização, despertou o meu gosto pela leitura e desenvolveu a minha escrita e, ainda me tornou uma pessoa mais sensível, ou seja, mais humana, pois foi através das leituras literárias que conheci o mundo e o ser humano, portanto, a base do meu conhecimento.

O projeto de intervenção o Texto Literário e a leitura: uma proposta de intervenção teórico-metodológica no desenvolvimento da escrita, executado com alunos do 6º ano da Escola Municipal Santo Antônio do Caramujo, foi elaborado a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos de Teresa Colomer (2007), Rildo Cosson (2014), Antonio Candido (2011), Baldi (2009), Neusa Sorrenti (2009), Marcia Abreu (2006), Luiz Antônio Marcuschi (2008) e outros. O referido projeto foi desenvolvido entre março e junho de 2016 e teve como objetivo promover, por meio da leitura literária, a capacidade de autoria na escrita.

1. Metodologia

1.1. O desvelamento da proposta

A proposta foi desenvolvida em oficinas, seguidas de etapas.

1.1.1. Oficina – 01

- Etapa 1.1 – Escolha dos livros infanto-juvenis.
- Etapa 1.2 – Distribuição dos livros na estante permanente feita na sala de aula, escolha realizada pelos alunos, familiarização entre leitor e livro e orientação para leitura individual.
- Etapa 1.3 - Socialização oral, reflexão escrita do livro lido e produção de histórias.

1.1.2. Oficina - 02

- Etapa 2.1 - Averiguação do conhecimento dos alunos a respeito da letra de canção e escolha das canções que gostariam de ouvir para refletirem sobre a letra, ressaltando que o tema seria “Vida no campo”.
- Etapa 2.2 – Momento dedicado para ouvir e apreciar algumas canções com o referido tema. Este método foi interessante e motivou-os a trabalhar posteriormente com a música.
- Etapa 2.3 - Os alunos ouviram e analisaram a letra das canções *Cheiro de relva* (interpretada por Paula Fernandes), *Luar do sertão* (Luiz Gonzaga), *Vida boa* (Victor e Leo), *Cio da terra* (Milton Nascimento), *Meu reino encantado* (Daniel) e *Encantos da natureza* (Daniel). Este processo fez com que refletissem sobre as questões postas nos materiais, relacionando-os com o cotidiano deles.
- Etapa 2.4 – Para finalizar o trabalho com canção foram desenvolvidas paródias e, com estas, formou-se uma coletânea.

2. Resultados e discussão

2.1. Do entremeio da formação pedagógica à prática em sala de aula

Encontro-me num estado de desconforto e inquietação desde que comecei a exercer a docência. A razão que me levou a este estado de conflito interno, entre outras, é a grande dificuldade dos alunos quando se deparam com a produção escrita. Este problema é recorrente nas escolas e nas turmas em que ministrei aulas, e pode ser considerado o motivo do fracasso do ensino nas escolas brasileiras, como demonstram os indicadores da educação, tais como Prova Brasil, Provinha Brasil, Enem, IDEB.

Cientes do problema, nós, professores, não podemos ficar passivos ao que está acontecendo com nossos alunos, e sim, procurar meios para ajudá-los, visto que a autoria é um dos requisitos definidores em vestibulares, concursos e todos os tipos de exames, ou seja, é uma prática essencial no mundo contemporâneo. Diante do exposto, e com o ingresso no Profletras (Mestrado Profissional em Letras), comecei a repensar minhas práticas pedagógicas e rever conceitos arraigados em mim no decorrer dos anos. A partir desta reflexão interna, procurei desconstruir algumas ideias e atitudes que me nortearam no exercício da docência, e assim, de fato cultivar habilidades fundamentais em meus alunos como a leitura e a escrita.

Fazemos parte de uma sociedade letrada, e, portanto, a leitura e a escrita estão presentes em todos os níveis educacionais e sociais. Cabe à escola a relevante tarefa de ensinar a ler e escrever, por isso é necessário desenvolver uma política de leitura e escrita que busque uma consistente formação leitora e produtora textual de crianças e jovens (SOUZA et al., 2011, p. 47).

Nesse contexto, cheguei à conclusão que seria o momento certo de tomadas de atitudes mais pontuais, com o intuito de trabalhar a questão em pauta, tendo em vista que o mestrado profissional tem por objetivo, não só investigar, mas intervir nos problemas de aprendizado dos alunos. Desse modo, vislumbrei a oportunidade de entender e amenizar o enigma que tanto me angustiava em sala de aula.

Após muita reflexão, surgiu a proposta de intervenção visando o aprimoramento da leitura e a aquisição da prática de escrita por meio da literatura. O trabalho com o texto literário sempre obteve resultados consideráveis nos vários anos de experiências que tive com turmas de 6º ano, nas quais sempre teve êxito as ações pedagógicas envolvendo contos, poesias, lendas, HQ etc. A leitura sempre fluiu com leveza e sem a resistência dos alunos, ao contrário, eles estão sempre motivados, por isso, me propus estudar mais profundamente a dificuldade com a escrita, tendo como base a literatura.

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCNLP, 1998) ressaltam que desde o ano de 1970, o ensino de Língua Portuguesa é o centro das atenções, tendo em vista a necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. A falta de domínio da leitura e da escrita é uma das

principais causas do fracasso escolar, principalmente no 2º (segundo) e 3º (terceiro) anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais e o 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental Anos Finais. No primeiro caso, pela dificuldade de alfabetizar e no segundo, por não conseguir com que os alunos se apropriem do uso padrão da língua escrita.

Do primeiro caso não posso dizer muito, pois não tenho experiência com os anos iniciais do Ensino Fundamental, todavia, ao que se refere aos anos finais, principalmente ao sexto ano, que trabalho há exatamente dez anos, a dificuldade citada é recorrente. Os alunos resistem à prática de escrita mais do que a leitura. Acredito que é devido ao fato desta última ser mais frequente em seu dia a dia, ela está presente em todos os lugares, seja em casa (receitas, TV, internet, livros, revistas etc.), na rua (placas, outdoors, fachadas dos comércios, anúncios publicitários e propagandas), na escola (livro didático, textos, livro infantil/juvenil), na igreja (cânticos, bíblia) e nos espaços de lazer. A leitura, na maioria das vezes, acontece de forma espontânea, enquanto a escrita, por mais simples que seja, requer certo planejamento, um exercício de raciocínio.

De acordo com Koch (2015), a escrita faz parte do nosso cotidiano, pois somos solicitados a todo instante a ler e a escrever textos de vários gêneros, tais como: bilhetes, e-mail, listas de compras etc. No entanto, mesmo a escrita sendo necessária, os alunos ficam somente na leitura e quando surge a necessidade de escrever, após muita resistência, escrevem um parágrafo com muito esforço. Então, desta experiência surgiu a inquietação de desenvolver uma proposta que tem como objetivo a escrita. É evidente que a leitura é fundamental para o desenvolvimento da escrita, são duas habilidades inseparáveis, deste modo, ao tratar da escrita, conseqüentemente estaremos nos remetendo ao processo de leitura.

As Orientações Curriculares frisam:

Ler e escrever, com autonomia, envolve domínios cognitivos, tais como: reconhecer e produzir diferentes gêneros discursivos, adequando-os às situações comunicativas [...] desenvolver a argumentação oral e escrita como forma de participação social, em busca da autonomia e da cidadania, dentre outras (MATO GROSSO, 2012, p.2).

Cosson (2014) assegura que a escrita ocupa lugar de destaque no meio social, pois se trata de uma sociedade letrada, na qual as atividades de interação humana dependem da produção escrita, mesmo aquelas que aparentam ser orais ou imagéticas estão, de algum modo, relacionadas ao texto escrito. “Essa primazia da escrita se dá porque é por meio dela que armazenamos nossos saberes, organizamos nossa sociedade (...). A escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano” (COSSON, 2014, p. 16).

2.2 . A literatura e a escrita

Cultivar competências de leitura e escrita na perspectiva literária é o caminho propício. Segundo Teresa Colomer (2007), a literatura foi a propulsora no ensino linguístico durante séculos,

além de exercer um papel fundamental na formação cultural, apesar da influência moralizante embutida nos textos literários, pois a instrução moral era sua principal função.

Entretanto, ela sempre esteve presente na vida do ser humano, primeiro, como produção oral, e depois, com o surgimento da escrita, a literatura se fez presente na narrativa de belas histórias, nas letras de canções e nos poemas. Antes, a literatura era memorizada para ser contada, mas nem por isso deixava de ser criativa, os contadores de histórias viajavam através da imaginação e os poetas declamavam seus poemas cantando. Na escrita, a literatura vai além, ela registra os textos literários, os quais não correm o risco de se perder com o tempo e, com isso, proporciona ao leitor condições de revisitá-los sempre que quiserem e a cada leitura surge um novo encantamento.

Sabemos que ler e escrever são duas faces da mesma moeda na missão de facilitar o acesso à cultura escrita que se encomendou à escola. No caso da leitura literária, os alunos leem mais literatura do que escrevem, é claro. Mas se ler literatura serve para aprender a ler em geral, escrever literatura também serve para dominar a expressão do discurso escrito; concretamente, escrever literatura (...) permite que as crianças compreendam e apreciem mais, tanto a estrutura ou a força expressiva de seus próprios textos, como a dos textos lidos (COLOMER, 2007, p. 162).

Por meio desta interação, surgem outras produções, ou seja, outras criações literárias e outros sentidos que afloram nossas emoções. A literatura, como pode-se observar, encanta o homem desde seus primórdios com suas narrativas orais e escrita. “Não se encontrou, até hoje, nenhum povo que não contasse histórias ou não cantasse” (ABREU, 2004, p.111). Ela é a porta de entrada para se descobrir o mundo fascinante de ler e escrever, e assim, interiorizar novos conhecimentos. A escola é a instituição que ensina a ler e a gostar de literatura. Esta desperta no ser humano o senso de interpretação e aflora sua sensibilidade. Há gosto para todos os tipos de textos literários “o gosto literário varia[m] conforme a época, o grupo social, a formação cultural, fazendo que diferentes pessoas apreciem de modo distinto os romances, as poesias, as peças teatrais, os filmes” (ABREU, 2006, p. 59).

Todavia, a escola, atualmente, vem descaracterizando o estudo da literatura, tornando-a um fardo para os estudantes, o que era prazeroso e repleto de conhecimento de mundo e dos sentimentos mais íntimos do ser humano, agora não passa de pretexto para explorar questões desprovidas de sentidos. As OCs sugerem que:

A leitura, principalmente de textos literários, deixe de ser cobrada, pontuada com perguntas que enfocam a localização de informações explícitas no texto e não exploram outras capacidades importantes, como compreender, entender, inferir, construir hipóteses, estabelecer relações, dentre outras (MATO GROSSO, 2012, p.27).

A responsabilidade de conduzir o trabalho com a literatura em sala de aula, de maneira coerente e necessária para se alcançar o objetivo literário, é nossa, dos professores. Sendo assim, precisamos possibilitar meios para que os alunos possam ter contato com a leitura literária e, desta forma, estaremos alimentando a imaginação dos alunos e provocando-os a refletirem sobre o

mundo em que estão inseridos. Logo, a literatura desempenhará a sua função principal, tornar o ser humano mais sensível, crítico e criativo. Antonio Candido ressalta que:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 2011 p.179).

A literatura, na visão de Cosson (2014), é fundamental na formação de sujeitos da escrita, e isso só é possível porque ela vem impregnada de conhecimento de mundo e do ser humano. O texto literário carrega saberes que são transmitidos ao leitor, que a cada leitura renova e se sensibiliza, transbordando os saberes apreendidos através da escrita. O autor ainda afirma, “A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante” (COSSON, 2014, p. 16).

Portanto, se exploradas as capacidades importantes de compreensão e interação entre o texto e o leitor, a literatura pode ser o caminho apropriado para desenvolver o gosto pela leitura e a autonomia na escrita. Nesta perspectiva, fomos tecendo a proposta, nos deslumbres dos gêneros literários letra de canção e o livro infanto-juvenil.

2.3. Perfazendo os caminhos do mundo encantado da letra de canção e do livro infanto/juvenil

A proposta foi pensada, no primeiro momento, em apenas um gênero, “a letra de canção”, mas tratando-se da sua estrutura, não poderíamos deixar de trabalhar o poema. Além disso, para ampliar ainda mais o repertório de conhecimentos e vivências literárias dos alunos, estendemos a proposta até a leitura de obras infanto-juvenis, pois estas complementaríamos o objetivo principal, tendo em vista que, a oferta de mais de um tipo de texto possibilitaria um trabalho mais rico e consistente, proporcionando de fato o letramento literário. Segundo Souza et al (2011), não é garantia de quem lê muito e com competência que tenha bom desempenho na escrita, sendo que sua eficácia e desenvoltura estão na leitura de textos de tipos e gêneros diversificados.

Os alunos associaram que ao estudar a letra, ouviriam a música, assim, motivando-os gradativamente no decorrer das aulas. De acordo com Luiz Tatit (s.d.), o mundo da canção é muito mais importante que os demais mundos, porque é aquele que realmente aproxima a juventude e que os próprios professores são mais formados por canção do que poesia ou literatura, com as quais só tem contato na escola.

Na literatura, a letra tem extrema importância quando se trata de canção. Entretanto, quando foi proposto o trabalho com letra de canção como texto literário na intervenção, tivemos que fazer uma reflexão teórica a respeito de música, canção, melodia e letra de canção. Conforme aporte teórico percorrido a seguir, o que podemos compreender é que a junção da letra com a melodia forma a canção e música é o som instrumental. “Música é a arte de combinar os sons simultaneamente e sucessivamente, com ordem, equilíbrio e proporção dentro do tempo” (MED, 1996, p.11). É quase

impossível separar a letra da canção e a melodia, ambas se completam e despertam as emoções, ou seja, o encantamento nos leitores e ouvintes “música ou palavras unidas formam um todo, que nenhuma das duas formas de expressão isolada, poderia evocar” (BARRADAS, 2008).

A letra da canção pode nos dizer muitas coisas, como também, pode não dizer nada, assim como outros textos, tudo depende do leitor, do momento e da análise desenvolvidos. Quando lemos uma letra de canção sem ouvir a melodia, ela pode não fazer sentido ou despertar nenhuma emoção, entretanto, quando a ouvimos, a letra pode nos levar a um estado de sentimentos múltiplos de alegria ou nostalgia, que nos remete a lembranças de lugares já conhecidos, de algum acontecimento marcante em nossas vidas, ou simplesmente desperta a nossa imaginação.

Dotada de diferentes funções sociais – expressão de emoções, entretenimentos, religiosidade, civismo, informatividade, engajamento político –, a música pode estar presente nas mais triviais atividades do cotidiano, bem como em eventos de grande importância social. Muitas vezes a música está guardada e é relacionada à memória afetiva, quando se ouve determinada canção algumas lembranças acordam. Além disso, desde muito cedo, o indivíduo já manifesta reações quando é exposto à música (BARBOSA, 2008, p.11).

A imaginação é o ponto mais sensível da criança, que a música faz fluir provocando um sentimento de euforia, causado principalmente pelo ritmo. Elas não param para ler a letra. Esta formulação me remete a uma passagem da minha vida relacionada à canção, quando ainda adolescente. Sempre ouvia uma canção em inglês que me emocionava muito, às vezes levando-me às lágrimas, pois despertava um sentimento de melancolia. Alguns anos depois, tive a curiosidade de ver a tradução da letra, a qual me causou profunda decepção. A letra da canção não tinha nada de emocionante, não para mim. Então percebi que ao ter conhecimento da letra, meus sentimentos mudaram, não deixei de achar a música bonita, mas ela não me despertava mais a mesma emoção. Daí a reafirmação de Luiz Tatit (s.d.):

O mundo cancional tem algo especial. O mundo cancional é sempre melodia e letra. Ou seja, aquela letra sozinha não significa nada, ou significa muito pouco. Aquela melodia sozinha não significa absolutamente nada musicalmente, mas quando as duas coisas estão juntas têm um poder de persuasão e de elevação cultural nos jovens, impressionante (TATIT, s.d.).

Este fator nos mostra a importância do trabalho com a letra de canção em sala de aula, é um texto rico, com possibilidades de várias leituras e inspiração na escrita. A letra é um texto literário, enquanto que a música é uma arte. A maioria dos alunos pedia para deixar a música tocar enquanto eles produziam os textos, alegando que a escrita se tornava mais fácil.

Segundo Barbosa (2008), a canção é um gênero discursivo híbrido, ou seja, agrega características linguísticas e conteúdo musical, e que o papel do professor é instrumentalizar o aluno para dialogar criticamente com a canção que ouve. Esse exercício crítico é necessário, pois a canção fora do contexto de sala de aula é ouvida sem a preocupação de sua função social, é simplesmente

fruição. Portanto, o trabalho conduzido pelo professor com letra de canção deve, no primeiro momento, ser de apreciação, sem a preocupação de nenhum tipo de análise, seja linguística ou literária. No segundo momento, direcionar o olhar do aluno sobre as questões sociais, políticas e culturais embutidas no tema da letra. Dessa forma, estaremos desenvolvendo a literariedade do texto e não o utilizando como desculpa para ensinar conteúdos gramaticais.

Em relação ao trabalho com os livros infanto-juvenis, a reação dos alunos foi um pouco mais tranquila, reafirmando o que já havia constatado nessa caminhada como professora de 6º ano, que não é difícil fazê-los ler, mas sim escrever. É evidente que existem aqueles alunos que resistem à leitura, porém se tratando de escrita, a porcentagem é bem maior. Produzir textos significativos exige leitura, esta teoria já foi defendida por vários estudiosos da língua, então, por que os alunos não gostam de escrever se leem? Assim sendo, foi este questionamento que me levou a pensar na leitura dos referidos livros com o intuito de incentivá-los à leitura, o que conseqüentemente resultaria na produção escrita, pois eles, por si mesmos, sentiriam a necessidade de expressar a magia e os encantos diluídos nas histórias que compõem os livros infantis e juvenis. De acordo com Colomer:

Os livros têm o poder de transportar o leitor no tempo e no espaço, de levá-los a penetrar em outros modos de vida, mostrar-lhe realidades desconhecidas e proporcionar-lhe o eterno prazer de quem se senta ao lado do viajante que regressa. No caso dos livros infantis, não há dúvida de que os adultos utilizam como instrumento para contar às novas gerações como são as coisas que os pequenos desconhecem e propor-lhes a interpretação que lhes dá a sua cultura (COLOMER, 2007, p. 61).

Os livros infantis e juvenis tornaram-se parte do acervo escolar com mais intensidade desde 2009, quando o Ministério da Educação lançou o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), com o objetivo de dar acesso aos livros, como também incentivar os estudantes à leitura literária. Sou testemunha da quantidade e diversidade de obras infanto/juvenis que as escolas receberam, livros para se trabalhar na Educação Infantil até o Ensino Médio. Diante disso, não podemos dizer que os alunos das escolas públicas não têm acesso aos livros de histórias. Os livros são de ótima qualidade, só à espera do leitor, o que facilita o trabalho do professor com a leitura e escrita: “Os professores sentem-se seguros ao afirmar que ler livros com os meninos e as meninas ajuda a que se familiarizem com a língua escrita” (COLOMER, 2007, p. 33).

A leitura de livros dá liberdade para os alunos escolherem o momento e o ambiente onde se dedicará a ela, por ser um exercício mental mais extenso, requer tempo de dedicação, entretanto, enriquece a leitura dando autonomia ao leitor para criar e recriar sua imaginação e refazer caminhos já percorridos.

Além disso, os livros se oferecem como uma ocasião perfeita para falar e escrever sobre eles, a partir deles ou segundo eles, em uma constante efervescência de atividades que inter-relacionam a leitura, a escrita e a fala, e que contam com um grande número de experiência escolares, que demonstraram sobejamente seus

benefícios no domínio progressivo da língua, tal como temos indicado ao falar dos projetos de trabalho (COLOMER, 2007, p. 160).

Em síntese, ao tecer os fios do trabalho de intervenção e desenvolvê-lo, a expectativa superava o emaranhado de dificuldades dos alunos em se situarem em uma metodologia diferente daquela com que estavam acostumados. As reflexões feitas no decorrer deste capítulo vieram como raios de sol para desvanecer as nossas frustrações e iluminar nossas práticas, mostrando que há saída para todos os obstáculos que surgirem em nosso caminho, é só acreditar, buscar e persistir.

2.4. A (inter)ação em sala de aula inspirada na letra de canção e no livro infanto/juvenil

2.4.1 Oficina – 1

(...) é imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros, no qual a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada (COLOMER, 2007, p. 117).

Nessa fase da proposta, iniciou-se o trabalho com os livros infanto-juvenis e o mesmo foi realizado paralelo às outras atividades da intervenção. Na primeira etapa foram selecionados os livros que iriam para a estante permanente na sala de aula, onde seriam expostos para as escolhas feitas pelos alunos e que permaneceriam durante todo o processo de intervenção (Figura 1).

Figura 1 - Escolha do livro para leitura



Fonte: Arquivo da pesquisa (2021).

Após a leitura e desenvolvimento das atividades, os livros seriam devolvidos à estante e os alunos fariam uma nova escolha, e assim, sequencialmente até cumprir a meta programada na

sequência didática, que foi a leitura de um livro por mês. A exposição dos livros e a liberdade de escolhê-los, motivaram a leitura, como também, possibilitou autonomia para trocar de livro, caso não gostassem da escolha feita depois da leitura de algumas páginas. Cosson (2014) ressalta,

A argumentação que sustenta essa prática é que se aprende a ler lendo e que a leitura livre é característica da leitura do leitor proficiente, por isso os alunos devem escolher o que querem ler, como também poder abandonar a leitura no meio do caminho ou reler um livro que lhes interessa particularmente (COSSON, 2014, p. 99).

Esta atividade foi de fundamental importância para o letramento literário dos alunos, levando em consideração que o livro infanto-juvenil deve fazer parte do repertório de leitura de textos literários e que jamais pode ser substituído por filmes e resumos. É necessário abordar essa questão, tendo em vista que as crianças e os adolescentes estão mais interessados nas redes sociais, cinema e outros entretenimentos do que em ler obras literárias e quando o fazem, para cumprir tarefas exigidas pela escola, eles leem resumos na internet, se distanciando cada vez mais do objeto livro.

Nessa linha de pensamento, Rildo Cosson (2014) esclarece que:

Outro indício é a recusa da leitura de obras clássicas ou do cânone por conta das dificuldades impostas aos alunos por textos com vocabulário, sintaxe, temas e padrões narrativos complexos ou distantes de seus interesses imediatos. (...) daí que recorrem às adaptações cinematográficas ou, mais pragmaticamente, ao resumo disponível na internet para cumprir as exigências escolares (COSSON, 2014, p. 13).

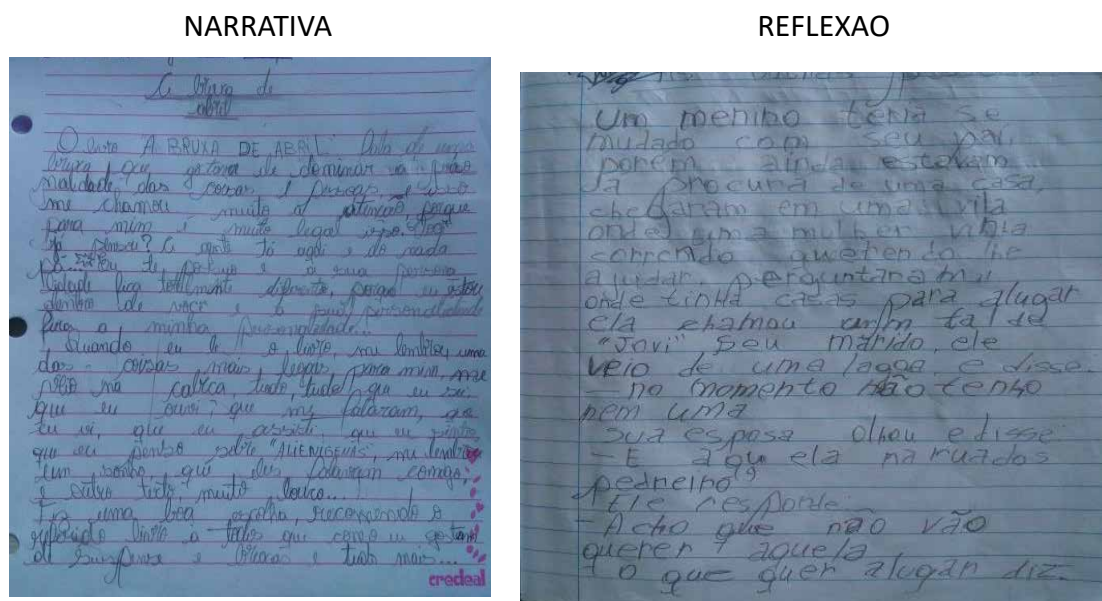
Sendo assim, cabe a nós, professores, mudarmos nossa prática de trabalho com os referidos livros e apresentá-los aos nossos alunos levando em consideração a idade e o nível de interesse deles. As atividades executadas com os livros infanto-juvenis contaram com a leitura individual por parte dos alunos, os quais tinham de vinte e cinco a trinta dias para lerem a obra e depois fazerem uma narrativa oral para a turma, além disso, uma reflexão escrita a respeito do livro lido.

A narrativa oral, apesar de não ser o objetivo da proposta de intervenção, ajudou-os a desinibir, como também desenvolver a escrita, visto que os colegas faziam várias inferências a respeito da história, levando-os a refletir sobre vários fatores como personagens, ambiente, conflito e outros. Neste momento, conduzíamos a discussão com questionamentos em relação ao que mais gostaram ou com quem mais se identificaram, ou do que não gostaram e, por quê. Este processo também serviu de motivação para a próxima etapa de leitura, pois a narrativa oral e a discussão despertavam a curiosidade a respeito do livro em pauta. Segundo Colomer, “os livros se oferecem como uma ocasião perfeita para falar ou escrever sobre eles, a partir deles, ou segundo eles, em uma constante efervescência atividades que inter-relacionam a leitura, a escrita e a fala” (2007, p. 160).

Quanto à escrita, nos dois primeiros livros, os alunos não conseguiram se deslocar do ato de apenas narrar para uma reflexão um pouco mais aprofundada da obra, 57 simplesmente, registravam

na escrita o que produziam na oralidade. Diante deste impasse, tive que rever a estratégia inicial, e então, optamos em elaborar uma estratégia de leitura e produção textual, o que surtiu efeito, visto que conseguiram falar sobre a história sem recontá-la (Figura 2).

Figura 2 - Produzidos por uma das alunas, a partir da leitura dos livros infanto-juvenis



Fonte: Arquivos da pesquisa (2021).

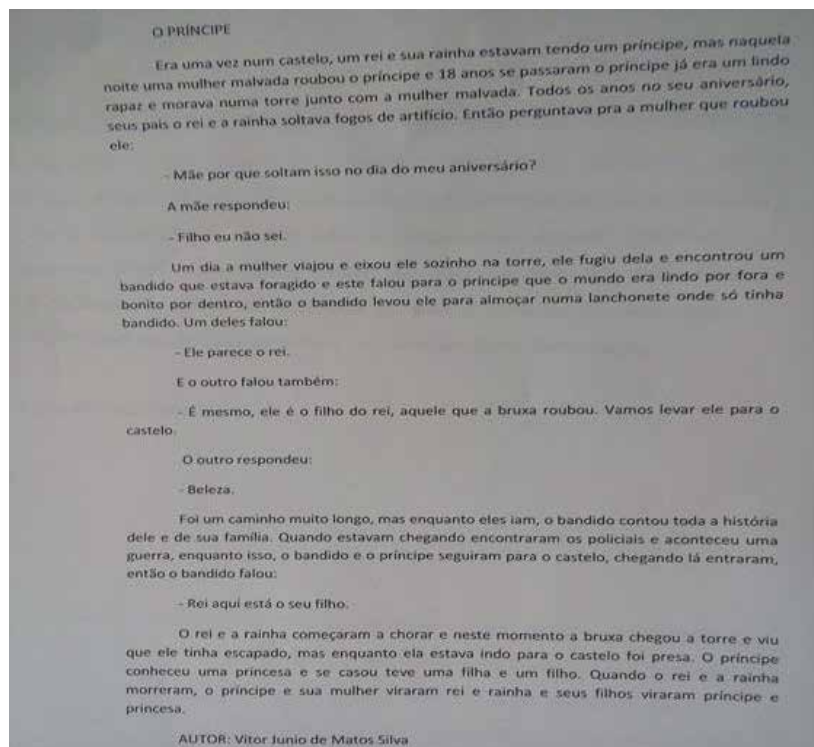
Nos dois textos podemos perceber a diferença de um para o outro, não só no uso da letra (de fôrma e cursiva). No primeiro, a aluna narra a história com suas palavras, no segundo, ela faz uma reflexão a respeito das atividades que inter-relacionam a leitura, a escrita e a fala. Esta evolução demonstra que o processo de letramento literário perpassa por várias etapas como: escolha, leitura, compreensão, reflexão e a necessidade de registrar sua opinião como leitor ou de produzir outros textos literários.

O livro nesse processo foi providencial. Os alunos tiveram autonomia no desempenho da leitura, com leveza. No primeiro momento era para simples deleite, tendo em vista que:

O livro, nesse contexto, só é literatura se a função estética se sobressair à função pedagógica, pois somente o prazer derivado do texto literário, além de proporcionar ao leitor a capacidade de sonhar e imaginar, o emancipa. A função estética permite à criança o gozo e o prazer de ler, a fruição do texto e, especialmente, a ampliação dos horizontes de expectativas a fim de enriquecer suas experiências de vida (BURLAMAQUE et al., 2011, p. 80).

Como solidificação dessa experiência, surgiram várias histórias criadas pelos alunos (Figura 3).

Figura 3 - História escrita por um dos alunos



Fonte: Arquivo da pesquisa (2021).

A capacidade de sonhar e imaginar presentes no texto, de acordo com Burlamaque (2011), só reafirma que o letramento literário é o melhor caminho no desenvolvimento de competências de leitura e escrita.

2.4.2. Oficina 2

Diferente das ações descritas, a atividade com a letra de canção teve início e finalização nesta oficina, que foi realizada em quatorze aulas. Dentre todos os trabalhos da intervenção, este foi o que mais provocou os alunos das mais diversas formas, tais como: interação, concentração, reflexão e socialização.

Após muitas discórdias, os alunos conseguiram entrar em consenso, no qual ficou definido que as canções que comporiam a atividade seriam: *Cheiro de relva* (Paula Fernandes), *Luar do sertão* (Luiz Gonzaga), *Vida boa* (Victor e Léo), *Cio da terra* (Milton Nascimento), *Encantos da natureza* (Daniel) e *Meu reino encantado* (Daniel), enquanto as outras músicas sugeridas seriam ouvidas para simples deleite, entretanto, alguns alunos insistiram em fazer uma reflexão sobre aquelas que eles mais gostaram.

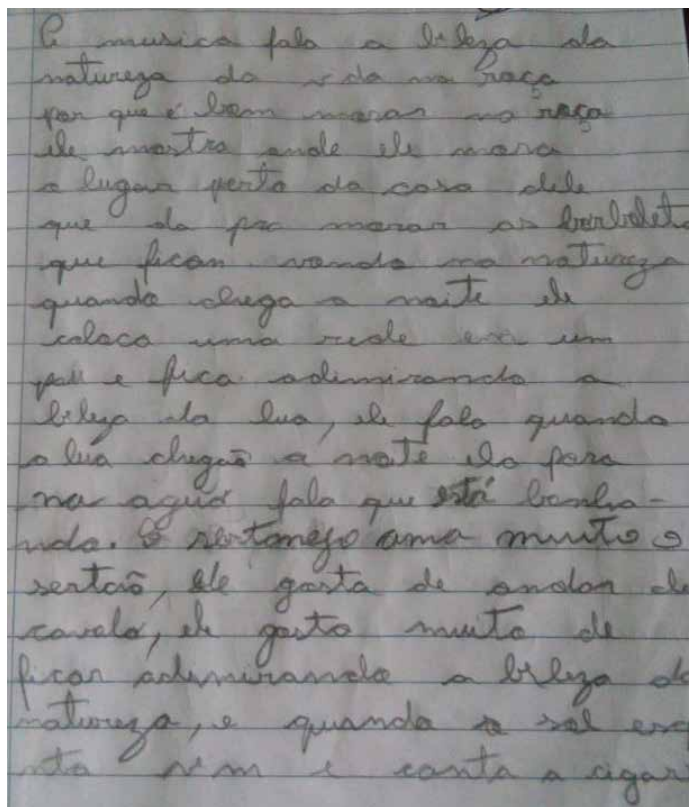
A etapa seguinte do trabalho com a letra de canção foi a motivação e a realização de leitura mediada, em seguida, problematização da letra com questões como: a mensagem da música, tipologia textual, versos, rimas, estrofes e a diferença entre compositor e cantor.

A motivação se realizou com estímulos sensitivos. O som da melodia estimulou sentimentos, emoções que os deixaram mais sensíveis à leitura e à interpretação da letra, o mesmo aconteceu com a escrita. Após ouvir as canções e entregar cópias para cada aluno, passamos a leitura de unidade ou leitura mediada, a qual é realizada na sala de aula com a leitura de um ou mais textos, que são selecionados com foco na interpretação e na escrita.

Essa modalidade busca garantir um trabalho sistematizado de leitura do texto literário, no que diz respeito à ampliação da capacidade de compreensão, ao estabelecimento de relações entre textos e com a realidade próxima do leitor e à análise e reflexão sobre a linguagem e aspectos formais desses textos. (BALDI, 2009, p. 46).

Assim, a mensagem da música pode refletir sobre diferentes temas presentes na sociedade; “o professor deve perceber que, assim como a música pode servir para manter as relações de poder existentes, também pode ser utilizada como forma de questioná-las, alertando para as características de dominação da sociedade na qual está inserida” (DUARTE, 2009, p. 120). Foi sob este olhar que conduzimos as reflexões dos alunos, na análise das letras das canções que tinham como materialidade *a vida no campo* e, a partir daí, estabelecer relação com a realidade deles, tais como as verdades e fantasias, a valorização do homem e o seu meio, que neste caso, é a Zona Rural. Deste deslocamento oral surgiram produções escritas, em que eles falaram sobre as letras de canções estudadas (Figura 4).

Figura 4 - Reflexão realizada por um dos alunos sobre a letra de canção



Fonte: Arquivo da pesquisa (2021).

No texto, o aluno destaca o que mais chamou sua atenção na letra da canção: “A música fala a beleza da natureza da vida na roça (...)”, “(...) as borboletas que ficam voando na natureza (...)”, “(...) quando chega a lua chega a noite ela para na água (...)”, “(...) quando o sol esquenta vem e canta cigarra”³⁷. Nestas formulações, ele deixa transparecer a sua admiração em constatar que a vida no campo é valorizada e desejada por muitas pessoas que vivem fora deste ambiente campestre, privados de toda a beleza natural, da tranquilidade e do amor e o prazer que o ambiente rural desperta: “o sertanejo ama muito o sertão, gosta de andar de cavalo, ele gosta muito de ficar admirando a beleza da natureza”. A interpretação descrita pelo aluno, só se tornou possível porque apoiamos no embasamento teórico, em que Baldi (2009) afirma que há um estabelecimento de relação, compreensão e ampliação se o texto estiver relacionado ao contexto da realidade do leitor.

Após percorrer os caminhos encantados das letras e se entregar às emoções da melodia das canções, a escrita fluiu naturalmente. A princípio foi proposto que cada grupo parodiasse uma canção. Todavia, como o número de grupos era maior que o das canções selecionadas para esta atividade, deixamos a critério deles escolherem uma das canções para parodiar. Acreditamos que por ser uma tipologia textual humorística, os alunos se envolveriam, o que despertaria o interesse em escrever com criatividade e liberdade. Em seguida, foi a vez dos meninos pesquisar o significado da palavra. A pesquisa mais elucidativa diz que paródia é,

Imitação irônica, jocosa; obra que imita outra, com o propósito de satirizar ou ridicularizar seu conteúdo: seu filme será uma paródia da vida americana. Qualquer imitação cômica, caricata, que causa riso ou zombaria: com sua paródia, o autor mostra o ridículo da condição humana. [Literatura] Gênero textual satírico que imita uma obra literária (AULETE, 2004).

De posse da letra da canção escolhida, ouviram com a turma cantando as canções, e cada grupo gravou no celular a que iria trabalhar para ouvi-la na hora de escrever, pois o ritmo facilitaria a escrita. A canção *Vida boa* se destacou pela preferência. Cada componente do grupo ficou responsável em escrever uma ou mais estrofes. Os alunos demonstraram alegria e interesse ao escolher as palavras e frases que seriam coerentes para parodiá-la e o interessante é que os grupos colaboravam uns com os outros dando sugestões. Percebemos, então, que foi atraente e eficaz trabalhar com as canções sertanejas que retratavam a realidade deles.

Neste sentido, também observamos que uma mesma música pode apresentar significados diferentes, dependendo da cultura na qual está inserida. A música tradicional japonesa é entendida em sua plenitude apenas pelos que compartilham seu universo simbólico e estão familiarizados com ela. O tradicionalmente a música-símbolo do Brasil, tem significado apenas para nós brasileiros. Para o turista estrangeiro, é apenas uma música com ritmo do Brasil (DECKERT, 2012, p. 14).

Desta forma, se tivéssemos utilizado outro tipo de canção não obteríamos o mesmo resultado. As apresentações dos grupos transcorreram com alegria e muita movimentação, resultados

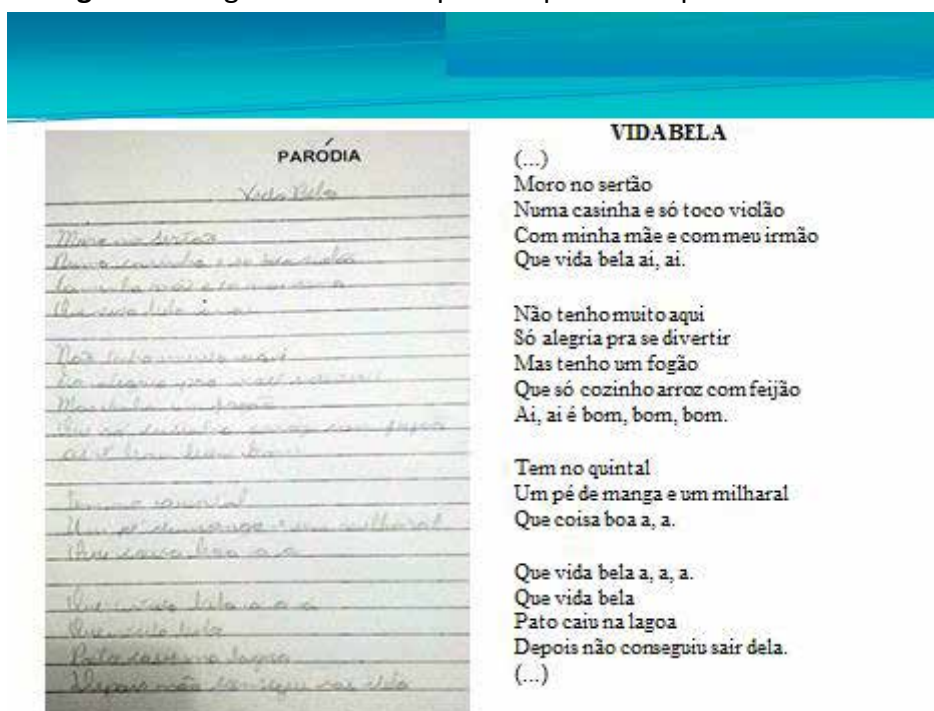
³⁷ Os textos dos alunos foram transcritos aqui sem correção.

do humor presente nos textos parodiados. Ao parodiar o refrão da música *Vida boa*, foram muito inventivos: “*Meu carro caiu na lagoa/E não consegui tirar ele de lá*”. “*Chuva cai na lagoa/Sou eu morando no sertão*”. “*Pato caiu na lagoa*”. “*Que fazenda doida ô ô ô/Que fazenda doida/Cachorro morde as cochas do Intrusos, /Que entrar no meu quintal*”. “*Que vida boa/Andar de barco na lagoa ou ouou*”. “*Que fazenda boa ô ô ô/Que fazenda boa/Gato caiu no buraco/Estou eu aqui na fazenda*”. “*Que chácara boa ô ô ô/Que chácara boa ô ô ô/Pato saiu da lagoa/E eu não vi ele voltar pra lá*”.

Estes versos comprovam o domínio deles em relação à paródia, entenderam o funcionamento desta no contexto da interpretação, da intertextualidade e da escrita. O jogo de significação está no conhecimento do repertório musical utilizado e do cenário corriqueiro em que vivem. Não se pode significar algo desconhecido ou se constituir intertextualidade sem a interiorização de outros textos. Desta forma, se os discentes não tivessem os pré-requisitos elencados, não teriam conseguido escrever uma paródia que despertasse o humor nos ouvintes.

Os grupos cantaram as paródias sob aplausos e demonstraram com criatividade do que são capazes. Os professores, às vezes, subestimam a capacidade dos alunos, ou deixa de estimular os mesmos a transpor a fronteira dos níveis de série/ano com a desculpa de que eles não conseguem ou de que já atingiram o nível esperado. Este resultado só reforça a ideia de que cada um, ao seu tempo, é capaz de desenvolver competências que podem nos surpreender, por isso, devemos recorrer a teorias que nos deem suporte para despertar nos alunos a vontade de apreender. O referido contexto mostra a literatura em funcionamento e que, por meio dela, o desenvolvimento da leitura e da escrita torna-se mais prazerosa e efetiva, esta afirmação é comprovada na coletânea de paródias produzidas pelos alunos (Figura 5).

Figura 5 - Fragmento de uma paródia produzida por um dos alunos



Fonte: Arquivos da pesquisa (2021).

O aluno demonstra nesta paródia que, além de escrever com maestria, compreendeu sua estrutura e que o elemento principal deste gênero é o humor, o qual é manifestado através do sentido irônico nas formulações que compõem as estrofes. No sentido geral do texto, subentende-se que para o adolescente, a vida no sertão é solitária, não permitindo a interação com amigos nos encontros em lanchonetes, sorveterias e outros ambientes, ou seja, não há atrativos: *“Moro no sertão/Numa casinha e só toco violão/Com minha mãe e meu irmão/Não tenho muito aqui/Só alegria para se divertir”*. A falta de atrativos não está relacionada só ao lazer e diversão, mas também aos alimentos que eles gostam de consumir, tais como guloseimas, massas e refrigerantes entre outros: *“Mas tenho um fogão/Que só cozinho arroz com feijão/tenho no quintal/Um pé de manga e um milho”*. Entretanto, a crítica humorística fica mais visível no título *“Vida bela”* e nos versos: *“Ai, bom, bom, bom/Que coisa boa a, a, a/Pato caiu na lagoa/Depois não conseguiu sair dela”*.

Em relação aos dois últimos versos, percebe-se uma contradição, como um pato sendo nadador exímio, não conseguiu sair da lagoa? O que na verdade está oculto nas entrelinhas? Seria a vontade de sair dali e morar na cidade? Tratando-se de uma paródia, as respostas podem ser surpreendentes. Pode ser que ele goste realmente da vida simples do campo e de tudo que o compõe, mas a satiriza pelo simples fato de se divertir.

Considerações

O trabalho realizado trata-se de uma proposta de ensino por meio de experiências que englobaram a formação do leitor de texto literário, a produção de texto e a atividade criativa de reescrita das letras de canções conhecidas da realidade dos alunos envolvidos. Nosso trabalho com a Literatura vislumbrou novos horizontes em relação aos métodos de ensino, que até então tinham se mostrado ineficazes. Por meio de constantes reflexões e retomadas, a trajetória entre a proposta inicial e o seu desenvolvimento perpassou vários ajustes até a sua conclusão.

Essas retomadas, pode-se dizer, foram mudanças de atitudes em relação a nossa maneira de ensinar, ou seja, de compreender a Literatura e a forma como lidamos com ela em sala de aula. Apesar de o texto literário estar sempre presente nas aulas e perceber quão motivador é para os alunos desenvolver a leitura e a escrita, não sabíamos explorá-lo de forma a exercer a função enriquecedora que lhe cabe, não só no currículo escolar, mas na formação do indivíduo no sentido como um todo. Na verdade, não tínhamos base teórica para sustentar nossas práticas pedagógicas.

Neste momento, é pertinente abrir um parêntese para falar do efeito da Literatura no que diz respeito à mudança de postura dos alunos, ou seja, na aceitação das diferenças, na valorização do meio socioeconômico em que vivem. Estas mudanças foram influenciadas pelo texto letra de canção com o tema *“vida no campo”*. Ao deparar-se com a vida deles em letras de canções famosas, perceberam quão importante e necessário é o trabalho dos pais e de como a vida no campo é almejada por muitas pessoas que não têm o privilégio de viver dentro de um cenário tão maravilhoso.

Observamos que houve interação, os que antes evitavam falar, agora socializavam o que faziam no sítio ou na fazenda, onde moravam.

Portanto, esta é a confirmação da função humanizadora da Literatura. Para reafirmar que a perspectiva literária é eficaz, motivadora e encantadora para o desenvolvimento dos nossos alunos em sentidos amplos, é só apreciar os textos produzidos pelos discentes que estão nas coletâneas que compõem o livro “Escrever é brincar com as palavras”. Por meio do letramento literário não foi doloroso alcançar os nossos objetivos, ao contrário, eles foram frutos das consequências do trabalho literário, um caminho suave e pleno rumo ao conhecimento e à formação do sujeito.

Referências

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais: uma proposta para a formação de leitores de literatura**. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Na terra dos gorilas**. São Paulo: Melhoramentos Livrarias, 2008.

BARRADAS, F. C. **A Historicidade da canção e sua aplicação pedagógica**. Akrópolis, Umuarama, abr./jun. v. 16, n. 2, p. 79-94, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa/Ministério da Educação**. Brasília: MEC/SEF, 1998, 106 p.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi.; MARTINS, Kelly Cristina Costa.; ARAUJO, Mayara dos Santos. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de.; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 75- 95.

CANDIDO, Antonio. O Direito à literatura. *In*: _____. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

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

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2014.

DECKERT, Marta. **Educação musical: da teoria à prática da sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2012.

DUARTE, Rosangela. Makunaimando e o hino de Roraima: contexto de criação/recepção. *In*: BEYER, Esther.; KEBACH, Patrícia (org.). **Pedagogia da música: experiências de apreciação musical**. Porto Alegre: Mediação, 2009. pp. 109-121.

KOCH, Ingedore Vilhaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2008.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares**: Área de Linguagens. Cuiabá: Gráfica Print, 2012, 143 p.

MED, Bohumil. **Teoria da Música**. Brasília: Musimed, 1996.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, 168 p.

SOUZA, Silvana Ferreira de; CORRÊA, Hércules Tolêdo.; VINHAL, Tatiane Portela. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de.; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 147- 182.

TATIT, Luiz. **Letras e músicas na canção popular**. Plataforma do letramento. [s.d.]. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/851/luiz-tatit-letra-e-musica-na-cancao-popular.html>. Acesso em: 09 jan. 2017.

A LEITURA E A LEITURA DE LITERATURA NA ESCOLA

*Simone de Barros Berte*³⁸

*Vera Lúcia da Rocha Maquêa*³⁹

Neste capítulo, apresentamos uma discussão sobre alguns paradigmas do ensino de literatura que habitam a educação escolar, conflitantes aspectos que são, por vezes, impeditivos ou que dificultam o trabalho com a leitura literária, buscando o que dizem os documentos oficiais e o que se espera do ensino com textos literários. Depois, resumidamente, apresentamos uma experiência de prática de leitura com estudantes do nono ano do Ensino Fundamental.

Para identificar as condições de produção que nos orientaram e encaminharam, esboçaremos o contexto da leitura de literatura no Brasil para, em seguida, tratar de incômodos que nos conduziram à problematização e à escolha do tema da leitura literária em uma Escola da rede Estadual de Educação.

Sendo um importante aspecto do processo cultural, a leitura na sociedade moderna, afirma Zilberman, está na base da aprendizagem, acompanhando a formação nas várias fases da vida escolar. A leitura, assim relacionada à escola como instituição de formação e de cultura, apresenta dois aspectos a considerar:

Se, pelo lado de dentro, a crise de leitura provém da crise da escola, em decorrência da escolarização precária de que são objeto os estudantes, pelo lado de fora, ela parece advir do aparecimento e da expansão de outros meios de veiculação de informações que, à primeira vista, provocam seu encolhimento e ameaçam substituí-la. Confirmando-se, pois, os elos entre a instituição ligada ao ensino e à prática de leitura (ZILBERMAN, 2009, p. 28).

De fato, ambas, a leitura e, especialmente, a leitura literária, têm ficado à margem do processo de ensino e da lista escolhida como objetivos de aprendizagens prioritários para ser estudada até mesmo no componente curricular de Língua Portuguesa. Sendo assim, percebe-se a configuração de um declínio que vai de encontro ao que, ainda, determinam os documentos oficiais, como veremos adiante.

Para essa instabilidade, com alguns estudiosos da problemática, levantamos algumas hipóteses. Na escola, uma percepção utilitarista da literatura, não rara, termina por apagar o sentido da leitura que, em particular, parece não compreendida. Em razão disso, e também da quantidade de temáticas a serem trabalhadas, a literatura é comumente deixada de lado. É possível que os educadores pouco entendam o que ensinam, se é quando ensinam literatura. Por isso, não veem razão que a justifique com mais frequência em sala.

38 Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. E-mail: simonebarrosberte@unemat.br

39 Doutora em Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa. Docente do curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, do PROFLETRAS e do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da UNEMAT. E-mail: maqueav@unemat.br

Já fora da escola, quando os indivíduos podem pensar e escolher elementos de informação ou de distração com os quais se relacionem com autonomia, diante da multiplicidade de assuntos, optam de modo reduzido pelo que é mais diretamente ligado à arte literária e/ou que demande concentração. Relacionam-se fortemente com as mídias, e aparentemente leem mais, no entanto, a questão é sobre que tipo de material está sendo lido. E particularmente não vislumbramos claramente se esta vinculação favorece ou não a leitura de literatura. Assim, percebemos um desprestígio do literário ou um prestígio excessivo das mídias que se relaciona com as diversificadas possibilidades de interação e de conteúdos disponíveis na rede. A impossibilidade de acompanhar essa produção orienta para escolhas que, com frequência, afastam o sujeito da leitura, haja vista que, às vezes, o que requer esforço fica em segundo plano.

Na busca por conhecimentos considerados ‘mais relevantes’, por alguns professores, para o utilitarismo na vida dos estudantes, a leitura de literatura acaba perdendo espaço e lugar. Como a sociedade não vê funcionalidade, ela não é estimulada nem no espaço da escola, em vista da exaltação dos conteúdos que acreditam possuir função imediata, mais diretamente conectados aos aspectos da rentabilidade e da produção; nem fora da escola, sobretudo porque o fato de se valorizar o que é utilitário pode levar ao tratamento dos conteúdos da arte como desimportantes. Portanto, a leitura de literatura é vista e tratada como inutilidade, perda de tempo, na maior parte das vezes.

Por isso, vemos e ouvimos que os estudantes não gostam de ler e que, principalmente, não querem saber de literatura. Mas, se aprofundarmos um pouco mais essa discussão, encontramos o quanto são problemáticas as afirmações dessa natureza. Da forma como é posto, esse tipo de afirmação encobre a diversidade de conteúdos que são lidos nas redes sociais e da quantidade de leitores virtuais, que têm condições para tanto, esquentam o mercado editorial do país comprando e lendo livros, impressos ou digitais, de gêneros como da literatura fantástica, aventura, magia - como as sagas *Harry Potter* e *Crônicas de Nárnia* -, ou lendo os livros do tipo superdramas que discutem a aparência física e o *bullying*, por exemplo, como nos aponta a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (FAILLA, 2016). Escolhas advindas do que esses leitores conhecem e do que são estimulados a ler, sabemos, são muito mais complexas do que se supõe, compondo interesses do mercado de consumo para quem a leitura é só mais um produto. Essas contradições nos fazem pensar que estamos usando menos recursos do que temos à disposição para a leitura em sala de aula, ou seja, nesse contexto, convictos de que os estudantes não querem ler, deixamos de expor-lhes textos e de valorizá-los como leitores. Sem considerarmos isso, estaríamos, ainda que ignorando, participando de um nefasto propósito do mercado de direcionar inteligências e talentos para rumos alheios à formação de leitores críticos.

Portanto, como formar leitores com competência para a leitura de textos diversos? Já que ler vai além de gostar ou não, relaciona-se também em como os textos são apresentados, com a frequência em que somos estimulados às leituras. Estudiosos destacam que devemos provocar o interesse, estimular essa prática para que o envolvimento aconteça, pois as crianças vinculadas a diversas experiências de leitura são mais imaginativas e têm a fantasia despertada, justificando

assim, a relevância de lhes oportunizar momentos de leitura estendendo-os no interior e no exterior da sala de aula.

Então, é preciso dispor de tempo para os alunos conhecerem obras, autores, narradores, personagens e situações diversas de espaços poéticos e ficcionais. A formação do gosto é uma construção e requer um percurso de experiência de leitura, ampliado no convívio social, seja na escola, nos grupos de amigos, na família ou em coletivos outros. É o percurso de práticas de leitura que forma os gostos e permite ao leitor, em constante movimento, dizer que apreciam ou não determinada obra literária. Os estudantes necessitam estabelecer relação entre o que leem e a vida e só assim, atribuindo sentido, identificam outros contextos e mundos, e continuam lendo.

Nesse sentido, a leitura significa conquista de autonomia e expansão do horizonte de expectativas (AGUIAR; BORDINI, 1993), sendo indispensável para que o indivíduo aprenda, construa conhecimento e desenvolva a sensibilidade e a imaginação. Consequentemente, a autonomia contribui para a formação do leitor. Como pontua Petit (2009, p. 82-83), “sem sonho, sem jogos com o imaginário, como dizia há pouco, não existe pensamento [...] os jovens que leem literatura, por exemplo, são também os que têm mais curiosidade pelo mundo, pela atualidade e pelas questões sociais”. Semelhante ao pensamento da antropóloga francesa, a professora Abreu (2006) orienta que a escola deve formar leitores capazes de ler textos de diferentes tipos e culturas, mesmo porque o maior número de leituras e a sua comparação favorecem o pensamento crítico, a formação do gosto estético e a ampliação do conhecimento. Ainda, o pensador italiano Ítalo Calvino (2007) coaduna dessa opinião, dizendo que as leituras da juventude podem ser formativas:

[...] no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. (CALVINO, 2007, p. 10).

Em suma, tais compreensões justificam o trabalho para a formação de leitores de textos literários, uma vez que os estudantes serão “capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1998, p. 27), mas não só delas. Um leitor literário é inseparável de um leitor que lê qualquer tipo de texto e percebe a realidade criticamente.

Antonio Candido (1995) fala da importância da literatura para formar um sujeito crítico, trabalhando a sua humanização para viver em sociedade, sendo a leitura literária um direito humano fundamental. As pesquisadoras Bordini e Aguiar compartilham do mesmo pensamento.

Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se a fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla. A literatura extrai dos processos histórico-político-sociais nela representados uma visão da vivência humana. O que importa não é apenas o fato sobre o qual se inscreve, mas as formas de o homem pensar e sentir esse fato, que o identificam com outros homens de tempos e lugares diversos (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 46).

Com essas palavras, as autoras dizem que o texto literário contribui para outros vieses também importantes para a formação dos estudantes. Assim, ampliando a função de ensinar conteúdos, a leitura pode enriquecer as possibilidades de sensibilização.

Além do exposto, vejamos como alguns documentos refletem sobre o assunto. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, conhecidos como PCNs (BRASIL, 1998), propõem o trabalho com foco no texto, de modo que, na escola, o estudante tenha acesso a diversificados tipos e gêneros, ressaltando a função social da leitura, ainda que isso seja sugerido com lacunas, em particular com relação aos literários.

Já as Orientações Curriculares (MATO GROSSO, 2012), trazem com clareza os objetos que devem ser estudados na área de linguagens, e quando trata do texto, ressalta a importância do literário e suscita a necessidade de propor experiências de leitura e de valorizar a multiplicidade de textos e gêneros. Mas, em contrapartida, não apontam os procedimentos metodológicos que contemplam a literatura na escola, exceto para o Ensino Médio, com metodologia mais fecunda. Não pretendemos uma culpabilização dos documentos, porém, para os profissionais que têm uma lacuna na formação referente ao trabalho com a literatura, o documento dá direcionamentos insipientes. Em vista disso, entre a compreensão das concepções do currículo e sua consolidação nas escolas falta, especialmente, compreender a adequação para as práticas pedagógicas, em especial, no que tange à leitura do texto literário.

Assim, os instrumentos legais mencionados apresentam considerações necessárias, embora vagas acerca da Leitura Literária, por consequência, segundo nossa análise, como não especificam possibilidades e modos de abordagem, são desenvolvidas em sala de aula com brechas.

Talvez em vista também desse aspecto, a escola deixe de lado trabalhar com a literatura, ou frequentemente não consegue evitar o equívoco de usá-la como pretexto para ensinar “valores morais ou tópicos gramaticais” (BRASIL, 1998, p. 27). Dado que, segundo os PCNs, tem em vista apenas em último plano, situações que “contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1998, p. 27). Além disso, muitas vezes, tem sido restrita somente aos clássicos, numa escolha unilateral, distante do que interessa aos alunos e de outras pautas legais como as leis 10639/2003 e a 11645/2008.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, a partir de agora BNCC, (BRASIL, 2018), orienta que o estudo sobre literatura não deve ser puramente metalinguístico, mas precisa estar envolvido “em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens” (BRASIL, 2018, p. 69).

Para os anos finais do Ensino Fundamental, no campo artístico-literário, orienta que a leitura de literatura deve “possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações” (BRASIL, 2018, p. 137). O documento destaca a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo

a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e escrita, buscando a função “humanizadora, transformadora e mobilizadora” (BRASIL, 2018, p. 137). E, por fim, explica que para garantir isso, é preciso a formação de um leitor capaz de se relacionar com as leituras, de desvendar sentidos, de firmar pactos com os textos. Assim como os demais documentos, a BNCC, em sua perspectiva tecnicista, desconsidera que não é possível uma formação de leitores críticos sem uma ampla experiência de leitura, que ultrapasse habilidades e competências.

O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, DRC-MT (2018), dá continuidade ao que preconiza a Base, afirmando a necessidade de o estudante envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético. O texto ainda critica o uso da literatura para

expor pontos de vista, para exemplificar gêneros textuais e do discurso, para estudar aspectos gramaticais da língua. Mas, poucas vezes, o texto é usado para seu fim precípuo, principalmente no ensino fundamental: conduzir a criança de diferentes idades a um mundo imaginário no qual tudo “pode ser” (MATO GROSSO, 2018, p. 23).

Essas normatizações são importantes haja vista o antagonismo entre o que se teoriza e o que ocorre nos espaços educacionais, afinal, o que se determinava oficialmente ou se pronuncia no discurso pedagógico pouco se efetiva. Portanto, é preciso compreender estas relações, refletir sobre as limitações da instituição, dos sujeitos como profissionais e como estudante para saber o que propor.

Com esses apontamentos, porém, não estamos negando os problemas que impedem ou limitam o aprendizado, porque estes são vários: falta de estrutura, de equipamentos, de apoio familiar, defasagem de aprendizagem, além do histórico de inaccessos aos bens culturais, entre outros. Em outras palavras, a sociedade brasileira, no seu modelo econômico que gera uma absurda exclusão social, está longe de propiciar a superação das dificuldades da escola no seu trabalho de formação de leitores.

Devemos identificar as amarras das adversidades do ensino - sendo a primeira delas, o sistema político, pois para mascarar os insuficientes investimentos na educação, atribui ao professor a exclusiva responsabilidade pelos insuficientes resultados alcançados na escola pública. Porém, é fundamental repensarmos aqui o que é próprio de nossa função como educadores em direção ao trabalho que precisa ser realizado. E, neste aspecto, estar capacitado é condição para que consigamos mediar situações de aprendizagem que, na nossa perspectiva de pesquisa, buscamos entender as situações de ensino de leitura do texto literário no ensino fundamental.

Consideramos, portanto, central a formação do professor para que a escola tenha sucesso nos seus empreendimentos. Há alunos que não gostam de ler, é o que se diz e se ouve, mas há também professores que não gostam de ler e não leem. A formação de professores, importante na construção de sua profissionalidade, é um dado relevante a ser considerado quando se trata da formação de leitores. A crise da leitura vai, portanto, além de aspectos didáticos.

Além disso, Zilberman (2009, p. 28) afirma que a crise da leitura “reflete uma crise da escola em decorrência da parceria historicamente estabelecida entre ensino e a aquisição das habilidades de ler e escrever”. Tal contenda surge de diversos meandros,

[...] começam no âmbito da administração da educação e estendem-se à política de remuneração e qualificação de professores, à conservação física dos prédios, incluindo-se salas de aula, bibliotecas e equipamentos de ensino, alcançando-se o plano da competência no exercício da missão para a qual foi edificada e justificou sua expansão na sociedade moderna (ZILBERMAN, 2009, p. 28).

Com estas palavras, a autora resume as razões dos percalços que se lançam como inibidores de resultados, os quais demandam principalmente políticas públicas de investimento para a educação, como também ações dos envolvidos no universo escolar. No entanto, desenvolver atividades significativas com as quais os estudantes, de fato, se envolvam, é uma questão que se coloca frequentemente e, ao mesmo tempo, é preciso pensar em formas diferentes de ensinar.

Ainda que, genericamente, discursamos que as atividades de leitura e de produção de textos na escola precisam ser repensadas, é comum o professor usar os textos apenas para responder questões, para avaliar o estudante. Além disso, a falta de matriz curricular para a literatura e o fato de que frequentemente não consideramos os estudantes como leitores competentes para o desenvolvimento de projetos de leitura, agrava a situação.

Assim, um trabalho com leitura que vise formar o leitor mais completo, ou seja, além do espaço escolar, e compreenda bem o que se dispõe a ler, se justifica pela importância de que os estudantes percebam nela uma prática para participarem da sociedade, ao passo que ampliam seus horizontes. A partir da exposição a situações de leitura, os estudantes podem se identificar, inclusive, querendo conhecer mais do universo literário. Portanto, à medida que a escola dissemine materiais culturais, eles serão expostos a experiências diversificadas. Por esta razão, nossas posturas teórico-metodológicas devem incentivar a ampliação do universo de leituras, criando espaços e sentidos para essa prática fundamental.

Nesse sentido, perspectivas como as do letramento literário e da teoria da Estética da Recepção (JAUSS, ISER, ECO), trabalhadas conjuntamente, podem trazer contribuições pedagógicas salutaras, visto que consideram os estudantes e, acima de tudo, o papel dos educadores na produção de outras leituras e de sentidos nos processos de formação de leitores.

1. Os estudantes e a leitura na escola

A Escola Estadual Pascoal Ramos se situa como espaço carente de instrumentos diversificados para que pudéssemos desempenhar o trabalho pedagógico. Portanto, a falta de adequadas condições nos levou a simplificar as atividades no sentido da utilização de recursos, especialmente tecnológicos, tão cobrados quando se fala em novas práticas pedagógicas.

As notas alcançadas no diagnóstico do SAEB⁴⁰, mostram as notas do IDEB⁴¹, que atualmente é 4,0, e da proficiência na Prova Brasil para Língua Portuguesa, que é 10%⁴².

Já no Projeto Político-Pedagógico (PPP)⁴³ está apontada a necessidade de práticas educacionais que desenvolvam as capacidades de leitura dos estudantes. Por isso, desenvolvem-se projetos dessa natureza, mas, prioritariamente para o ensino fundamental as suas ações são incipientes.

Em vista disso tudo, desenvolvemos este trabalho com uma turma de 29 estudantes do 9º ano, que é bastante heterogênea, pois se relacionam com a leitura e escrita em vários níveis, ou seja, as dessemelhanças vão de boa compreensão até a pura decodificação.

Escolhemos o conto “A televisão mais bonita do mundo” (2015), do escritor angolano Ondjaki, para interpretar e observar a receptividade para novas significações. Propusemos interpretações coletivas, aula dialogada e registro no diário de leituras que desenvolvemos a partir das concepções de Machado (1998). Esses textos foram utilizados para a análise de como se relacionaram com a obra, verificando se a leitura ficcional suscitou a participação e a relação do estudante com a obra.

2. A televisão mais bonita do mundo: “esta história não tem clímax”

Iniciamos a aula com o conto “O nascimento das estrelas”, do escritor Francisco Gregório Filho. Sempre líamos ou apresentávamos um vídeo antes de ler o texto sobre o qual faríamos os registros em diário. Esta prática foi uma experiência importante de contação de histórias e os estudantes disseram que gostaram bastante. Como as aulas tinham duração de duas horas, tínhamos tempo para planejar atividades como essas. Escolhemos o texto mencionado, por acreditar que o contaria com propriedade.

Conversamos um pouco sobre a história. O ponto que chamou atenção foi que eles ficaram indignados porque as personagens foram cruéis com a mãe e a avó. Este texto não foi a motivação para a leitura que se seguia, mas o fato de contá-lo antes, provavelmente influenciou, mais que o previsto, o desenvolvimento da aula, mesmo ilustrando que não tinha semelhanças com a que leríamos na sequência.

Depois, seguimos a aula pela motivação que foi a apresentação do autor da obra. Na sequência, durante a leitura do conto “A televisão mais bonita do mundo”, eles pareciam estar bastante envolvidos com a história, que sem dúvida prendeu a atenção deles. Mas, quando finalizei, não disfarçaram a decepção que sentiram. Alguns falaram: “*mas acabou assim?*”, “*só isso?*”. Eles acharam que a narrativa não tinha um ponto alto, não se desenrolou da maneira que imaginaram.

40 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é responsável por avaliações para diagnóstico, em larga escala (INEP/MEC).

41 Dado retirado de site do INEP.

42 Dado retirado do site Qedu: www.qedu.org.br

43 Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual.

Percebi que a história que contei no começo daquele encontro prejudicou de alguma forma essa leitura, já que vários deles sentiram falta do clímax no conto de Ondjaki. As histórias eram o avesso uma da outra, e exatamente neste ponto, eles tanto sentiram falta na segunda, a primeira era muito mais envolvente, pelo que a classe demonstrou.

De todo modo, conseguimos conversar bastante sobre a leitura, falei sobre os tipos de textos que Ondjaki escreve, que normalmente são muito cativantes para os jovens. Para mostrar isso, apresentei comentários de adolescentes que encontrei na internet e também levei dois livros dele para a aula. Alguns estudantes, ainda um pouco duvidosos sobre se gostariam dos livros, pediram emprestado. Sugeri aos dois que levaram neste mesmo dia, que começassem a leitura por um conto específico do livro escolhido.

Vejamos a partir de agora, alguns trechos de registros feitos nos diários de leitura. Observamos que não houve correção, pois preferimos manter a transcrição original. Em alguns, eles criticam bastante o fato de que nessa história não percebem o clímax, sendo assim, não tem um ponto de euforia, como vemos no excerto abaixo:

Recorte do diário da aluna "TS": Observei bastante no texto que é muito diferente de outros textos que lemos nas últimas semanas em sala de aula, porque a maioria dos textos ou até mesmo em contos sempre o personagem morre ou acontece alguma coisa inesperada, já esse texto na minha opinião não acontece nada que chegasse a um ponto alto e de maior atenção, sem o ponto alto da história eu achei que o texto se tornou menos interessante pois a mesma não tem nenhum ato que me surpreende...

Esta leitura foi importante para eles se colocarem como autores, porque muitos sugeriram encaminhamentos empolgantes para o destino das personagens, dizendo que o texto tinha "futuro" e riram, que a partir do que o autor escreveu, isto é, do ponto em que a personagem viu a televisão mais bonita do mundo, podíamos escrever de maneiras diversas o final. Logo, remetemos à introdução da ideia de obra aberta (ECO, 1991), ou seja, a possibilidade de outras interpretações, mas também de ampliação do que se leu. Neste aspecto, observaram tanto oralmente quanto escreveram que podia ter mais história sendo contada. Deste modo, explicitaram a importância das ações e de enredos mais cheios de acontecimentos em comparação a textos que, por esta falta, diferem-se.

Desse modo, para a estudante do excerto acima, o que a surpreende nas histórias lidas é o sofrimento, pois afirma que este texto não tem um ponto alto em relação aos outros, refere-se que naqueles têm sempre alguém que morre ou acontece alguma coisa inesperada. Mesmo dizendo que não lhe chamou a atenção, no entanto, ao destacar isto, a aluna sugere a leitura para quem não se incomoda em ler um texto com as mesmas características, porque fora isso, ela estava gostando do texto. Neste aspecto, sugeri, como atividade livre, contar os finais que pensavam.

O fato de reclamarem por não ter um clímax e um desfecho como previam é importante por demonstrar que, de alguma forma, são leitores; e leitores de certos textos da tradição, que

apresentam um desenvolvimento da história, um conflito, um clímax e um desfecho. A leitura de um texto contemporâneo, como o de Ondjaki, estava fora do horizonte dos alunos.

Já nos registros feitos nos diários, como o que trouxemos acima, os estudantes se referiram a pontos de humor encontrados nos textos, ao mesmo tempo em que apontam os desafios sociais verificados na narrativa. Vemos, com isso, que o humor foi importante, como dito pela aluna “BM”.

Recorte do diário da aluna “BM”: *Eu achei interessante por que no mundo que eu vivo, televisão colorida é normal, no mundo do personagem, e possivelmente de muita gente de países pobres não é.*

O que mais chamou atenção foi quando a televisão acendeu e ele gritou bem alto “Chéeeee, essa televisão é bem esculú”.

O menino pela primeira vez põe os olhos numa televisão colorida.

Neste trecho, a estudante comenta a expressão de euforia da personagem ao ver uma televisão colorida. Durante a interpretação, eles observaram com graça, já que riam muito das expressões usadas pela personagem principal e comentavam os códigos usados por ela, como no trecho “Chéeeee, essa televisão é bem esculú”, e outras, como foi o código para “fezes”.

Mas também compararam esta reação a de pessoas como ela, para quem “*televisão colorida é normal*”, porém, “*no mundo do personagem, e possivelmente de muita gente de países pobres, não é*”. Com essa observação, concluímos que a leitura possibilitou enxergar que a condição do sujeito é formadora dele e também a distância que está Angola de alunos brasileiros, pois o imaginário sobre os países africanos os define de modo geral como países pobres. Criou-se um espaço interessante para tratar da experiência das personagens, mas também para tratar da exclusão das populações pobres em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, desse tipo de consumo.

Para Barthes (1987, p. 35), o texto “*produz em mim o melhor prazer se consegue fazer-se ouvir indiretamente; se, lendo-o sou arrastado a levantar muitas vezes a cabeça, a ouvir outra coisa*”. Foi preciso que os estudantes levantassem as suas cabeças diversas vezes para pensar quem era o garoto da história, de que modo vivia, porque ele reagiu tão espantosamente quando viu uma televisão colorida. A nosso ver, essa experiência proporcionou reconhecimento do outro e do mundo, assim como também é explicitado no excerto abaixo. A aluna “ED”, por exemplo, expõe uma análise da situação econômica e social das pessoas que vivem “*em situação de se encantar até ao ver uma tv colorida*”.

Recorte do diário da aluna “ED”: *gostei por ser uma história bem legal a partir do que o garoto se encanta com as cores da televisão para se refletir sobre isto de acharmos que um mundo nasceu assim, do jeito que o encontramos, Mas na verdade, muita gente ainda vive em situação de se encantar até ao ver uma TV colorida.*

Essa percepção da aluna é uma prova de que há uma visão crítica da exclusão na sociedade do consumo e que, em face da leitura de um conto angolano, ela tem consciência de como se relaciona com essa sociedade, pois afirma que o mundo excludente não nasceu assim. Em muitos registros,

eles demonstram identificação com o enredo e teceram comentários acerca, especialmente, da situação econômica e cultural das personagens no intuito de analisar o que justificava determinados acontecimentos narrados. Sendo assim, de certo modo, refletem sobre os rumos dados à narrativa, que poderiam ser outros, inclusive se a situação financeira deles fosse diversa.

A leitura permitiu, entre outras coisas, a identificação subjetiva e emocional entre o leitor e o texto, como apontado nos excertos, mostrando que a partir da literatura também ampliamos as possibilidades de conhecer e de emocionar. (CANDIDO, 1995). Nessa perspectiva, discutimos as condições sociais, geográficas e econômicas em que as personagens estão inseridas para ampliar as possibilidades de interpretação. As discussões sobre os contextos sociais das personagens e autor da obra foram relevantes para individualizarem-se num reconhecimento das condições marginalizadas a que muitos são subjugados pela sua condição na sociedade.

Conclusão

Portanto, o meio escolar precisa democratizar os saberes, em especial na direção de valorizar as leituras de todos, dando voz aos estudantes. Ao fazê-lo, como demonstrado pelo recorte apresentado, pudemos perceber o reconhecimento do texto que leram como produção complexa, mas, ao mesmo tempo, se relacionaram e reconhecem o valor estético e cultural da obra.

Para formar leitores que interagem na escrita e/ou na oralidade com os textos literários, acreditamos na necessidade de incentivar os estudantes a descobrir outras leituras, assim como valorizar toda relação que estabelecerem com o que leem. Como apontado, os documentos oficiais normativos explicam a abordagem do literário valorizando o seu estudo, ao afirmar que “a literatura contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente” (BRASIL, 2018, p. 137), mas o fundo tecnicista reduz a força do reconhecimento da importância formativa da leitura literária.

Logo, vemos que nesses documentos, quando se trata de Literatura, retomam, em larga medida, a ideia de humanização definida por Candido (1995). Falamos disso aqui para apontar que os estudantes se sensibilizaram com a narrativa, se relacionaram com o que leram, se incomodaram com a situação da personagem. Para a formação de práticas leitoras na escola, é preciso políticas públicas que concebam a importância social da leitura como libertação e autonomia do pensamento crítico.

Referências

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos para o ensino fundamental. Língua Portuguesa/ Secretaria de educação fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALVINO, Ítalo. **Porque ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulim. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: _____*. **Vários escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 169-191.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. *In: JAUSS, Hans Robert et. al. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coord. e Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979, p. 83-132.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins fontes, 1998.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. DRC-MT. Cuiabá: Gráfica Print, 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica**. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

ONDJAKI. A televisão mais bonita do mundo. *In: Os da minha rua*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2015, p. 21-26.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. *In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (org). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 17-39.

A LEI 11.645/08 E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: TEXTUALIDADES INDÍGENAS BRASILEIRAS EM FOCO

Vima Lia de Rossi Martin⁴⁴

Os professores de língua portuguesa e das literaturas escritas em português na educação básica (e superior) brasileira têm enfrentado um novo desafio desde a promulgação da Lei 11.645, em 2008, que prevê a abordagem de aspectos da história e das culturas africanas, afro-brasileira e indígenas, em especial nas áreas de artes, literatura e história.

A Lei, fruto de demandas históricas de movimentos sociais organizados, incide diretamente na formulação de práticas político-pedagógicas voltadas para a (re)educação das relações étnico-raciais. No que tange à formação do leitor literário, visa garantir o acesso dos estudantes a obras de literatura que divulgam e valorizam a diversidade sociocultural dos povos que participaram do processo histórico de formação da sociedade brasileira, propiciando o contato com estéticas forjadas a partir de matrizes culturais e literárias não europeias.

O movimento crescente de educadores no sentido de atender a essas novas demandas favorece a discussão de temas relacionados à diferença e à diversidade e a difusão de conhecimentos específicos tradicionalmente restritos a espaços especializados. A abordagem de questões fundamentais como a colonização, a escravidão, o etnocídio, o racismo e as produções culturais africanas, afro-brasileira e indígenas ganham, cada vez mais, espaço nas salas de aula, nos materiais escolares e na vida cotidiana de estudantes e professores.

À luz desse contexto, e buscando contribuir com a reflexão sobre a produção literária indígena brasileira contemporânea, comentaremos aqui três obras de autoria indígena que, voltadas para leitores do ensino fundamental, ficcionalizam aspectos socioculturais de três povos: os Potiguara, os Wapichana e os Pataxó. São elas: *As duas luas e a sabedoria*, de Eliane Potiguara; *Sapatos trocados: como o tatu ganhou suas grandes garras*, de Cristino Wapichana; e *Lições do pajé Txopay – pai da mata: histórias do povo Pataxó*, de Gesilene da Conceição Braz.

Como buscaremos demonstrar através de observações sobre a materialidade discursiva e a elaboração artística das obras selecionadas, cada livro, a partir de propostas e características próprias e diferenciadas, apresenta uma abordagem positiva da pluralidade cultural indígena, favorecendo a fruição dos leitores e a ruptura de imaginários estereotipados.

1. Sobre a representação indígena na literatura brasileira

Antes de focalizarmos as obras em questão, importa destacar alguns aspectos atinentes à representação indígena que, historicamente, foi sendo construída na tradição literária brasileira. Em “Textualidades indígenas no Brasil”, Cláudia Neiva de Matos elabora um panorama da complexa rede que envolveu e envolve a produção, a circulação e a recepção dos textos (orais e escritos)

⁴⁴ Universidade de São Paulo.

indígenas no Brasil. Não pretendemos retomar aqui todas as ideias desenvolvidas pela autora, mas pelo menos três pontos merecem ser ressaltados para situar ideologicamente e culturalmente as narrativas de que trataremos.

O primeiro deles, de caráter mais geral, diz respeito à constatação de que, no que tange à produção discursiva, “o índio do Brasil apresentou-se desde o início, e durante muito tempo, como figura muda” (MATOS, 2005, p.435); ou seja, em termos de representação, trata-se de figuras fundamentalmente desumanizadas, sem direito à voz e à palavra, sendo predominantemente apreendidas de forma exótica por cronistas, viajantes e missionários até o século XIX. É nesse momento, já com o movimento independentista em curso, que emerge o “indianismo romântico” e intelectuais e escritores irão reverenciar personagens indígenas caracterizadas por virtudes como a coragem e a afetividade e também pelo dom da palavra. Assim, os indígenas são retratados predominantemente de maneira idealizada, nostálgica e sacrificial pelos escritores do período romântico, criando um “lastro fundamental para a construção de uma autoimagem sedutora da nação e da alma nacional” (MATOS, 2005, p.438). É ainda nas últimas décadas do século XIX que têm início os primeiros movimentos mais sistemáticos e pretensamente científicos de pesquisa e registro das lógicas e modos de vida das populações autóctones. Nesse sentido, os trabalhos de Couto de Magalhães, Carlos Frederico Hartt, Barbosa Rodrigues e Capistrano de Abreu são pioneiros e antecedem as investigações dos etnógrafos contemporâneos.

Já no século XX, os escritores modernistas trabalharam sobretudo na chave da recriação crítica e parodística dos indígenas, mas sem desestabilizar, de fato, a imagem idealizada de sua poeticidade. Há obras notáveis, como *Macunaíma*, por exemplo, publicada em 1928, cujo valor para a compreensão da problemática indígena – e nacional – é indiscutível. Entretanto, note-se que, nessa altura, o índio ainda não tem voz. A literatura de autoria indígena só se afirma bem mais recentemente, nas últimas décadas do século passado, com a emergência de vozes como as de Raoni Metuktire, Mário Juruna, Aritana Yawalapiti, Ailton Krenak, Eliane Potiguar e Daniel Munduruku, entre outros.

O segundo ponto que gostaríamos de referir diz respeito às características do patrimônio literário indígena que é constituído, quase que totalmente, na tradição oral. Como na cultura ocidental hegemônica há uma sobreposição entre literatura e palavra escrita, tanto as narrativas tradicionais indígenas (que corresponderiam à prosa, tal como ela é concebida no ocidente), como os cantos indígenas (que corresponderiam à poesia), foram quase sempre tratados de maneira simplista e estereotipada, o que minimizou suas virtualidades estéticas. Nesse sentido, o etnocentrismo impediu o enfrentamento das complexidades, das potencialidades e dos matizes subjetivos que conformam esses textos, lidos eventualmente como toscos e ingênuos por conta de um desconhecimento profundo de seu enquadramento social e cultural e também por serem avaliados com um instrumental de análise estética eurocentrado, compatível com valores literários forjados *a partir de* e sobretudo *para* a produção literária de matriz europeia.

Para ampliar essa ideia, vale evocar as palavras de Ailton Krenak, líder político e intelectual pertencente ao povo Krenak que, ao discorrer sobre os sentidos da leitura e da escrita em contextos de tradição oral indígena, afirma:

Para mim e para meu povo, ler e escrever é uma técnica, da mesma maneira que alguém pode aprender a dirigir um carro ou a operar uma máquina. Então a gente opera essas coisas, mas nós damos a elas a exata dimensão que têm. Escrever e ler para mim não é uma virtude maior do que andar, nadar, subir em árvores, correr, caçar, fazer um balaio, um arco, uma flecha, uma canoa (...). Na nossa tradição, um menino bebe o conhecimento do seu povo nas práticas de convivência, nos cantos, nas narrativas. Os cantos narram a criação do mundo, sua fundação e seus eventos. Então, a criança está ali crescendo, aprendendo os cantos e ouvindo as narrativas. (KRENAK, 2015, p.86-7).

Ao assinalar o caráter técnico e instrumental dos atos de leitura e de escrita, declarando que têm valor equivalente ao valor de ações como andar, nadar e caçar, por exemplo, e ao sublinhar que o conhecimento tradicional se vale de processos de produção e transmissão independentes da escrita, Krenak afirma um paradigma epistemológico distinto daquele que singulariza as sociedades ocidentais letradas e grafocêntricas, uma vez que a oralidade é traço fundamental da identidade cultural de seu povo.

Isso posto, chegamos ao terceiro e último ponto: a constatação da existência de dois conjuntos textuais e discursivos indígenas - um oral e outro escrito - de dimensões bastante desiguais e construídos em circunstâncias e sob critérios substancialmente diferentes. Como afirma Matos:

por um lado, [há] uma infinidade de textos produzidos por culturas iletradas, ágrafas, gerados e consumidos por via áudio-oral, em forma de prosa narrativa ou em formato rítmico de versos, de que pequena parte já se encontra divulgada por escrito (note-se que parte considerável desse acervo só se encontra traduzida para línguas estrangeiras e publicada fora do Brasil); por outro lado, [há] textos autorizados por via da escrita em primeira mão: prosa e verso produzidos por indivíduos indígenas letrados. Esse repertório encontra-se em vias incipientes de constituição e nele predominam textos produzidos em situações especiais, combinando, por vezes, circunstâncias novas de aquisição de uma segunda língua (o português) e aquisição da expressão escrita. Esse conjunto tem como referência básica a produção realizada no quadro de programas de educação indígena ligados a instituições religiosas, ao Estado ou a ONGs leigas, as quais vêm ampliando, consideravelmente, o acesso dos índios brasileiros à cultura escrita e aos meios técnicos de expressão. (MATOS, 2005, p.448).

Se, por um lado, a maior parte do patrimônio literário de autoria indígena, que se dá no campo da oralidade, está longe de ser registrado e divulgado, por outro é notável a produção literária escrita de autoria indígena que vai se consolidando nos últimos anos. Parte dessa produção é dirigida a alunos indígenas, como bem observa a autora, e parte é principalmente dirigida aos professores e estudantes da educação básica em geral, movimentando o mercado editorial e se fazendo presente nas escolas não indígenas.

Os livros que abordaremos a seguir, escritos nessa atmosfera recente de incremento da produção literária de autoria indígena, são voltados para crianças e foram inscritos em um programa governamental para a formação de leitores - o PNBE indígena (2015) - que, infelizmente, não foi concluído (ou seja, os livros inscritos, avaliados e aprovados não chegaram às bibliotecas escolares). Como já vimos, tais obras se constituem como um tipo de produção relativamente nova e podem ser compreendidas como um gesto de resistência à invisibilidade que, durante séculos, marcou a existência dos indígenas na sociedade brasileira.

2. Três obras, três povos, três perspectiva

As três obras focalizadas foram publicadas em 2014 e despertam grande interesse, a nosso ver, por dois motivos: porque são de autoria indígena, ou seja, são obras escritas e ilustradas por indígenas, o que confere autenticidade e legitimidade aos textos e contribui para a divulgação de literatura autoral; e porque apresentam uma qualidade estética e uma perspectiva ideológica que favorecem a valorização do patrimônio material e imaterial indígena, convidando os leitores e leitoras a compartilharem de aspectos da organização social e cultural dos povos Potiguara, Wapichana e Pataxó. As breves considerações sobre cada livro, que faremos a seguir, levarão em conta três eixos: a temática do texto e o ponto de vista que a perspectiva; a linguagem utilizada; e o projeto editorial da obra, tendo em vista as ilustrações e eventuais paratextos.

2.1. Sobre as duas luas e a sabedoria

O livro *As duas luas e a sabedoria*, escrito por Eliane Potiguara e ilustrado por Emerson Brasil, apresenta uma narrativa em terceira pessoa que contempla o enfrentamento de uma situação social e cultural difícil, inscrita em um tempo remoto, vivida pelos Potiguaras. Segundo afirma a instância narrativa, os Potiguaras se encontravam distanciados de sua cultura e dos valores humanitários que a caracterizam e, por isso mesmo, viviam em guerra, subjugados pela opressão externa daqueles que “chegavam de fora”:

Havia um tempo em que os Potiguaras não mais cantavam, não mais criavam, nem dançavam, nem oravam. A escuridão tomou conta daquele povo. As armas e os canhões eram o cotidiano da comunidade. As mulheres, os idosos e as crianças viviam de cabeça baixa e choravam. A língua indígena não mais falavam, era proibida pelos que chegavam de fora trazendo outras histórias e culturas. Eles queriam tirar o coração do povo, cegar seus olhos e secar suas raízes. (POTIGUARA, 2014, p.8).

Entretanto, mesmo imersos nesse cenário adverso, os Potiguaras reaprendem a viver em harmonia graças à profecia de Yaci, a criança ancestral, e aos ensinamentos dos índios mais velhos que são recuperados, atualizados e seguidos pelos habitantes da aldeia. Assim, ao reconhecerem a “sua força interior, a grandeza que cada um tem, o amor a si mesmo e aos demais” (POTIGUARA,

2014, p.12), os Potiguaras deixam de aceitar a escravidão física e moral a que estavam submetidos e voltam a viver com alegria.

Na narrativa, a sugestão de que o caminho para a superação de conflitos e cisões pode se dar a partir da união entre a sabedoria dos mais velhos, representados pelas personagens Tia Iraí e Sr. Severo, e a sabedoria dos mais novos, representados pela menina Yaci, é uma aposta no diálogo frutífero da tradição com a modernidade, apresentado como fundamental para a recuperação de uma realidade de prosperidade. Nesse sentido, a história focaliza um dilema contemporâneo e amplia a compreensão dos processos históricos de autodeterminação dos povos indígenas, evidenciando, ainda, princípios éticos e democráticos como a dignidade humana, a diversidade e a igualdade.

A linguagem da obra apresenta uma dimensão simbólica significativa, materializada sobretudo na existência de duas luas - a cinzenta que representa o mal e a brilhante que representa o bem. Essas duas luas, iguais em sua aparência, funcionam como uma espécie de guia que orienta as ações da comunidade. Na construção do texto verbal, observa-se ainda a exploração de recursos expressivos ligados à enunciação literária, como a inversão sintática (“A língua indígena não mais falavam”) e a criação de imagens (“Esses queriam tirar o coração do povo, cegar seus olhos e secar suas raízes.”), criando efeitos de sentido inusitados. Do ponto de vista vocabular, a presença de antropônimos (Poti, Yaci, Iraí) e de topônimos (Akajutibiró, Sinimbu) promove a expressão de valores estéticos e culturais, contribuindo para ampliar o repertório linguístico dos leitores.

Por fim, vale dizer que as imagens visuais presentes no livro são atrativas, delicadas e dialogam com as diferentes possibilidades significativas do texto verbal. Também a estrutura da obra é organizada de modo a ampliar o conhecimento do público leitor, apresentando paratextos importantes: declarações sobre a importância do trabalho da autora, que também é ativista indígena; dedicatória; e duas pequenas biografias - da autora e do ilustrador -, que destacam seu envolvimento com os movimentos de militância indígena.

2.2. Sobre sapatos trocados: como o tatu ganhou suas grandes garras

A obra *Sapatos trocados: como o tatu ganhou suas grandes garras*, escrita por Cristino Wapichana e ilustrada por Maurício Negro, traz uma narrativa de caráter fabular, protagonizada por animais, que explica o porquê de o tatu ser como é: possuidor de grandes garras e fazedor de buracos. A obra possui glossário, que explicita o sentido de termos da língua Wapichana, e um pequeno texto final sobre o modo de vida do povo Wapichana. Além disso, na quarta capa, há pequenas biografias do autor e do ilustrador do livro.

O livro, narrado em terceira pessoa, favorece o conhecimento dos leitores sobre a arte verbal indígena, valorizando a identidade e o patrimônio imaterial Wapichana. Sem referências temporais e espaciais específicas, alude à harmonia existente entre os animais e entre eles e seu habitat natural, a floresta. O conflito, relativo a uma competição de velocidade estabelecida entre o tatu e o veado, apresenta uma dimensão moral importante, uma vez que o seu desfecho leva a

uma reflexão elaborada pelo tatu que, entristecido, revê seu objetivo de competir com o veado para humilhá-lo: “Ele sabia que, no fundo, a culpa tinha sido dele, que inventara a competição para humilhar o outro competidor.” (WAPICHANA, 2014, p.27). Depois desse gesto de autorreflexão, o tatu sai pelo mundo afora buscando reparar seu erro, fazendo amigos e “sendo considerado o mais veloz e bondoso entre os animais da terra” (2014, p.28).

Como o livro traz uma história protagonizada por animais, o diálogo com aspectos constitutivos da diversidade humana se dá a partir de paralelos entre a conduta animal/humana. Tal movimento pode se realizar, por exemplo, a partir da referência à mobilização coletiva (*ajuri*) para a preparação da festa na floresta, que sugere a importância da solidariedade como valor - humano - imprescindível para a construção de uma realidade mais justa e harmônica para todos.

De modo geral, o texto verbal, pontuado pelo dinamismo dos diálogos, é escrito com clareza e em linguagem relativamente simples (frases curtas, poucas inversões sintáticas), favorecendo a leitura autônoma e mobilizando o leitor a acompanhar o andamento da narrativa e o seu desfecho. Do ponto de vista vocabular, a inserção de termos na língua Wapichana, cujo sentido é explicitado no glossário, promove a expressão de valores estéticos e culturais do povo Wapichana e amplia as referências linguísticas dos leitores.

Em relação às imagens, sua presença favorece a aproximação com a obra literária e contribui para o equilíbrio estético das páginas. O fato de o ilustrador ter usado uma técnica de impressão (monotipia) com pigmentos naturais imprime um caráter simultaneamente rústico e sofisticado ao conjunto imagético, que dialoga de modo bastante sugestivo com a trama da narrativa. A capa do volume, ainda que sóbria, é criativa e atraente, estimulando a aproximação com o objeto livro.

2.3. Sobre lições do pajé txopay – pai da mata: histórias do povo pataxó

A obra *Lições do pajé Txopay – pai da mata: histórias do povo Pataxó* foi escrita por Gesilene da Conceição Braz, indígena pertencente ao povo Pataxó, mais especificamente à Aldeia Cinta Vermelha Jundiba - Araçuaí, situada no norte do estado de Minas Gerais, e ilustrada por Watory Braz da Silva, também da etnia Pataxó. O texto é uma espécie de testemunho coletivo: ainda que narrado em primeira pessoa, o relato de experiências elaborado pela autora parece dizer respeito a todos os membros da etnia Pataxó.

A autora/narradora faz referências à importância da função do pajé na comunidade e narra histórias que se constituem como “lições” para os membros das aldeias Pataxó e, nesse sentido, opera uma recuperação do sentido pedagógico de algumas narrativas tradicionais indígenas, empenhadas em difundir valores considerados necessários para a coesão e a estabilidade da comunidade. A temática da obra favorece a ampliação das referências conceituais e do senso crítico dos leitores, uma vez que apresenta aspectos da organização social e cultural dos Pataxó, como a função central do pajé na aldeia, a questão ritual, a relação hierárquica entre os mais velhos e os mais novos, a dimensão da espiritualidade e a harmonia com a natureza.

A valorização do patrimônio imaterial dos Pataxó pode ser percebida na passagem destacada a seguir, que esclarece o modo de organização da aldeia. Interessante é observar, ainda, como essa organização, que se dá sob a liderança do pajé, adquire sentido político de resistência:

O pajé sempre nos ensina coisas boas, para termos bom comportamento dentro e fora da aldeia. Ele prepara os jovens para se tornarem guerreiros espertos, para não caírem nas armadilhas que aparecem. E todo este aprendizado não é somente transmitido aos guerreiros. Os pajés indicam ao seu povo como resistir em todas as situações”. (BRAZ, 2014, p.9)

A linguagem verbal do livro é construída de maneira relativamente simples, com enunciados curtos, diretos e estruturados frequentemente através da coordenação. Nesse sentido, trata-se de um texto de caráter mais espontâneo, que parece evocar a oralidade característica das interações sociais indígenas. Em vários momentos, o discurso autoral, porta-voz das realidades compartilhadas na aldeia, abre espaço para a enunciação de sensíveis e potentes lições dirigidas aos indígenas - e, por extensão, aos leitores e leitoras que se sensibilizarem com a simbologia narrativa. Vejamos, como exemplo, a passagem em que o conselho do pajé é formulado em termos essencialmente metafóricos:

Ele [o pajé] é um educador das mentes e do coração, por isso sempre nos aconselha a tomar três chás todo dia:
O chá da Paciência.
O chá da Experiência.
O chá da Esperança. (BRAZ, 2014, p.9).

As imagens visuais que compõem a obra favorecem o processo de aproximação com o texto verbal pois, de modo sutil e delicado, reiteram e ampliam os seus sentidos. E, por serem desenhos de teor mais literal, elaborados com traços simples e coloridos a lápis, podem estabelecer grande empatia com os leitores infantis. Por fim, em relação aos paratextos, merecem destaque as biografias dos autores presentes ao final do livro e a imagem do mapa do Brasil em que o território da Aldeia Cinta Vermelha Jundiba-Araçuai é localizado.

As observações que realizamos, visando identificar e caracterizar aspectos composicionais de três livros de autoria indígena voltados para crianças, oferecem subsídios para a reflexão sobre o alcance de sua leitura em processos de formação de leitores. Nesse sentido, vale evocar o trabalho da antropóloga Michèle Petit, especialista nas relações entre sujeito e leitura, que discute de que maneira a literatura atua, de maneira singular, no modo como os leitores adquirem conhecimento do mundo e sobre si mesmos.

Em *A arte de ler ou como resistir à adversidade*, ao comentar o trabalho de leitura compartilhada realizado junto a jovens desmobilizados da guerrilha na Colômbia, a autora chama

a atenção para o fato de que a literatura contribui para o aprofundamento da capacidade humana de simbolizar, de atribuir significados e imaginar outros tempos e espaços alternativos àqueles condicionados pelo presente histórico:

As lendas ou os poemas indígenas que leem para eles [as crianças colombianas] oferecem uma encenação complexa, distante no tempo e no espaço, de suas próprias provações; são outras tantas metáforas que recorrem a um movimento ativo de apropriação e permitem tomar distância, dar forma – estética e compartilhada – ao que lhes atormentava.

[Esse processo] abre a possibilidade de simbolização. Não estamos aqui diante de histórias que refletem como num espelho a imagem de pessoas semelhantes a si mesmas, exprimindo-se da mesma maneira, mas em uma dimensão que, a princípio, distancia: um símbolo, mais que um reflexo. Dito de outro modo, algo que permite se representar, se situar, pensar (o que um espelho não permite). Algo que, por causa disso, é suscetível de domesticar um pouco a violência das pulsões e, ao mesmo tempo, abrir para laços com os outros, mais do que confinar alguém ao convívio com seu semelhante, a estar face a face com o mesmo, o idêntico a si. (PETIT, 2009, p.205).

A partir dessas considerações, é possível ampliar nossa compreensão a respeito da força da metáfora - para falarmos com Petit - nos processos de desvelamento do mundo e de construção ou reconstrução de subjetividades. Ao entrar em contato com as verdades metafóricas veiculadas pela literatura, o leitor pode ser impactado por elas, apropriar-se delas e, a partir de então, iniciar ou aprofundar reflexões sobre o mundo e sobre si mesmo. Esses processos de simbolização e elaboração, vinculados à leitura literária, não têm reflexos apenas no âmbito estritamente pessoal. Ao conferirem um novo movimento à história do leitor, podem favorecer a criação de laços com os outros, o estabelecimento de pontes capazes de configurar novas identidades coletivas, mais flexíveis e menos fundamentalistas:

Não se deve confundir elaboração da subjetividade com individualismo, nem tampouco sociabilidade com gregarismo. Ler não nos separa do mundo. Somos introduzidos nele de uma maneira diferente. O mais íntimo tem a ver com o mais universal, e isso modifica a relação com os outros. A leitura pode contribuir, desse modo, para a elaboração de uma identidade que não se baseia no mero antagonismo entre “eles” e “nós”, minha etnia contra a sua, meu clã, meu povo ou meu “território” contra o seu. Pode ajudar a elaborar uma identidade em que não se está reduzido apenas a laços de pertencimentos, mesmo quando se tem orgulhos deles, e levar à construção de uma identidade plural, mais flexível, mais adaptável, aberta ao jogo e às mudanças. (PETIT, 2013, p.55).

As reflexões de Petit dialogam com o que desenvolvemos até aqui. As obras *As duas luas e a sabedoria*, *Sapatos trocados: como o tatu ganhou suas grandes garras* e *Lições do pajé Txopay – pai da mata: histórias do povo Pataxó* apresentam uma abordagem positiva da pluralidade cultural indígena, propiciando a problematização de estereótipos e o conhecimento de realidades culturais específicas. Sua leitura, especialmente se mediada adequadamente em contexto escolar, abre possibilidades de

simbolização pautadas em referências culturais de matriz não europeia, favorecendo a constituição de imaginários alternativos e contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade e do senso crítico dos leitores e leitoras em formação. O contato das crianças, especialmente de crianças não indígenas, com essas - e outras obras de autoria indígena - tem grande potencial de ampliar seu conhecimento sobre aspectos da cultura e da arte de povos indígenas brasileiros, podendo ampliar também o seu conhecimento sobre si mesmas e sua atuação na realidade mais imediata.

Referências

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. **Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca da escola (PNBE) - indígena/2015** (edital). Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/5205-edital-pnbe-ind%C3%ADgena-2015>. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília: 2012.

BRAZ, Gesilene da Conceição. **Sobre Lições do pajé Txopay - pai da mata**: histórias do povo Pataxó. Belo Horizonte: Fino traço, 2014.

FUNARI, P.; PIÑON, A. (org.) **A temática indígena na escola**: subsídios para professores. São Paulo: Contexto, 2011.

KRENAK, Ailton. **Encontros** (org. Sergio Cohn). Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

MATOS, Cláudia Neiva. Textualidades indígenas no Brasil. *In*: FIGUEIREDO, Eurídice (org.). **Conceitos de literatura e cultura**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: 34, 2013.

POTIGUARA, Eliane. **As duas luas e a sabedoria**. São Paulo: Richmond, 2014.

WAPICHANA, Cristino. **Sapatos trocados**: como o tatu ganhou suas grandes garras. São Paulo: Paulinas, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

SOBRE OS AUTORES

DANGLEI DE CASTRO PEREIRA

Doutor em Letras pela UNESP, pós-doutor em Literatura Brasileira pela USP e professor de Literatura Brasileira na Universidade de Brasília (UnB). É professor permanente no Programa de Pós-graduação em Literatura na UnB, no Programa de Pós-graduação em Letras da UNEMAT/SINOP e no Programa de Pós-graduação em Estudos em Linguagens (UFMS/Campo Grande/MS). É líder do grupo de Pesquisa “Historiografia Literária, Cânone e Ensino” (CNPq), membro do GT Literatura e Ensino da ANPOLL e pesquisador da FAP/DF. No Biênio 2017-2019 foi membro da diretoria da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC). Publicou, entre outros livros, *Nas Linhas de Ariadne: literatura e ensino em debate (Con)tradição: perspectivas do marginal*, *Olhares sobre o marginal*; *Dissolução do inferno em movimento: poesia incontida de Sousândrade*, *Baú de Barros: ensaios sobre a poética de Manoel de Barros*; *Olhares em labirinto: modernidade e arte literária no (contra)tempo*, entre outras obras.

E-mail: danglei@unb.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8377774749228753>

DIONILA GOMES TAVARES

Possui Mestrado Profissional em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLetras/UNEMAT/Cáceres (2019), especialização em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2002) e graduação em Letras - Língua Portuguesa, Literatura e Espanhol pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1998). Atualmente, é professora da Escola Estadual Prof^a. Ana Maria das Graças de Souza Noronha. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ensino de leitura e literatura na escola, educação.

E-mail: dionila.tavares@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8674319643606872>

EPAMINONDAS DE MATOS MAGALHÃES

Possui doutorado em Letras – Teoria da Literatura, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2014), mestrado em Estudos de Linguagem, área de concentração Estudos Literários, pela Universidade Federal de Mato Grosso (2010) e graduação em Letras – Língua Portuguesa, Inglesa e respectivas Literaturas, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2006). Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade Estadual de Maringá (2015-2017), pesquisando a produção infantil em Mato Grosso. Atualmente, é professor efetivo do Instituto Federal de Mato Grosso, no *campus* Pontes e Lacerda, atua como professor do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Ensino (IFMT/

UNIC) e do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários (PPGEL- UNEMAT/Tangará da Serra). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura moderna, poesia moderna em Mato Grosso, literatura regional e literatura infanto-juvenil. Trabalha com extensão o projeto Corpo&Cordas (UNEMAT/Tangará da Serra/MT).

E-mail: epaminondas.magalhaes@plc.ifmt.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4813224250543689>

EVERTON ALMEIDA BARBOSA

Possui graduação em Letras – Língua Portuguesa e Literatura, pela Universidade Federal de Mato Grosso (2002), mestrado em Estudos de Linguagem, pela Universidade Federal de Mato Grosso (2006) e doutorado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014). Realizou estágio de doutorado na Tulane University (2012), New Orleans/USA. É professor adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso, na área de Literaturas de Língua Portuguesa, atuando no curso de graduação em Letras (Tangará da Serra/MT), no Programa Profissional em Letras (PROFLetras/ UNEMAT/Cáceres/MT) e no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários (Mestrado; PPGL/ Sinop/MT). É membro do Grupo de Pesquisa LER: Literatura, Leitura e Ensino (CNPq), pesquisando predominantemente nas áreas de Literatura mato-grossense e Literatura e ensino.

E-mail: everton@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6060846649863286>

GENIVALDO RODRIGUES SOBRINHO

Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1994), mestrado (2002) e doutorado (2010) em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa), pela Universidade de São Paulo - USP. É professor do Curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso - Campus Universitário de Sinop. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: língua inglesa, literatura inglesa, literatura norte-americana e literaturas africanas de língua portuguesa. Integra os Grupos de Pesquisa: Estudos Comparativos de Literatura: tendências identitárias, diálogos regionais e vias discursivas (UNEMAT) e Estudos Cabo-verdianos de Literatura e Cultura (USP). Atualmente, é coordenador do PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras - Unidade do Campus Universitário de Sinop, membro permanente do corpo docente do PPGLetras - Programa de Pós-graduação em Letras do Campus Universitário de Sinop. Ocupa o Conselho Gestor do Profletras Nacional, como representante da Região Centro-Oeste.

E-mail: genivaldosobrinho@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4228843925496426>

JONATHAN GONÇALVES DOS SANTOS

Possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2010), pós-graduação lato sensu em Língua Portuguesa pela Universidade Cidade de São Paulo (2013) e Gestão Escolar pela Faculdade de São Luís (2017). É mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2020) e professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá-MS e da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Atualmente, ocupa o cargo de diretor da Escola Municipal de Educação Integral Tilma Fernandes Veiga e Centro Municipal de Educação Infantil Parteira Valódia Serra. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, coordenação pedagógica e gestão escolar.

E-mail: jonathangsantos@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8393777956103224>

MAGDA GOMES DOS SANTOS

Possui graduação em Letras - Português e Literaturas (2006) pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT e Mestrado em Letras (2020), pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLetras/UNEMAT/Cáceres. Atua como mediadora em cursos de EaD para formação de professores de língua portuguesa, ofertados pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Educação Cultura e Ação Comunitária - CENPEC. É professora efetiva da Educação Básica na rede estadual de ensino, no município de Cuiabá-MT, desde 2011.

E-mail: magda.gomes@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3727268280110494>

MÁRCIA APARECIDA MORAES DOMICIANO

Mestra pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras/UNEMAT/Sinop. É graduada em Letras - Francês pela Universidade Estadual de Maringá (2000) e em Pedagogia pela FAERPI (2014). É especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela AJES (2009); em Educação de Jovens e Adultos para a Juventude pela UFMT (2016); em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial pela UCAM (2016); em Neuropsicopedagogia pela UCAM (2017). Atualmente, é professora efetiva no Centro de Educação de Jovens e Adultos Ariosto da Riva (CEJA) e na Escola Municipal Geny Silvério Delarincy no município de Alta Floresta MT. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Literatura, Língua Inglesa e Arte.

E-mail: marcia.moraes.domiciano@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3446327307028438>

MARCIANA TEIXEIRA DE GOIS

Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFletras/SINOP/MT (2020), na área de concentração em linguagens e letramentos - pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, com ênfase na Educação Infantil e Ensino Fundamental, pela Faculdade de Alta Floresta (FAF - Alta Floresta/MT), em 2013. Licenciada em Letras (Português, Inglês e respectivas Literaturas), pela União das Faculdades de Alta Floresta (UNIFLOR - Alta Floresta/MT), em 2009. Professora efetiva (desde 2011) da educação básica do Estado de Mato Grosso.

E-mail: profgois2018@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2332458909466302>

MARCOS APARECIDO PEREIRA

Doutorando em Estudos Literários pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Literários – PPGEL/Unemat/Tangará da Serra; Mestre em Ensino pelo IFMT/UNIC. Atualmente, é professor do IFMT - Instituto Federal Campus Cáceres - Prof. Olegário Baldo. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Estrangeira Moderna: Inglês. É escritor, tendo publicado os romances: *Apenas um sonho* (2007), *A face oculta* (2010), *No tempo dos sonhos* (2011), *O diário das eras* (2013), *Pedras da meia-noite* (2015) e *O castelo de sombras* (2021).

E-mail: marcos.pereira@ifmt.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1183446644029776>

MARGARETE CONCEIÇÃO NOGUEIRA

Possui Graduação em Letras com Habilitação em Português/Inglês e respectivas literaturas, pelo UNIVAG – Centro Universitário de Várzea Grande - MT (2004). Especialização em Fundamentos da Educação, Didática e Docência do Ensino Superior pelo UNIVAG – Centro Universitário de Várzea Grande - MT (2007). Mestra em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (2020), pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Integrante do Projeto de pesquisa/intervenção “A Formação do Leitor Literário por meio de práticas de leitura e escrita de contos”, sob orientação da prof. Dra. Vera Lúcia da Rocha Maquêa. Atualmente, é professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação - SEDUC. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura.

E-mail: margarete.nogueira@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5283737104907312>

MARTA HELENA COCCO

Possui graduação em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras Imaculada Conceição (1987), agregada à UFSM, Mestrado em Estudos da Linguagem (UFMT, 2006) e doutorado em Letras e Linguística (UFG, 2013). Atualmente, é professora de Literaturas da Língua Portuguesa da Universidade do Estado de Mato Grosso, atuando na graduação (Letras/Tangará da Serra), no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLetras Sinop/MT) e no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários (Mestrado; PPGL Sinop/MT). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura, atuando nos seguintes temas: literatura e ensino, literatura e imaginário e poesia brasileira moderna. Faz parte do grupo de Pesquisas LER: Literatura, leitura e ensino (UNEMAT/CNPq) e trabalha com extensão no projeto Corpo & Cordas (UNEMAT/Tangará da Serra/MT).

E-mail: marta.cocco@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8858419768775627>

MIREIA RODRIGUES FERNANDES

Possui mestrado em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLetras/Cáceres/MT (2020), da Universidade do Estado de Mato Grosso, e graduação em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR (2007). É professora efetiva na educação básica na escola Jean Piaget, na cidade de Espigão do Oeste/RO.

E-mail: mireia.123@outlook.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0485098683562370>

SANDRA CÂNDIDA BINDANDI

Possui graduação em Letras - Português pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2001) e mestrado pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLetras/UNEMAT/Cáceres (2016). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras e Literatura.

E-mail: sandrabindandi@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7690805998641824>

SIMONE DE BARROS BERTE

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (2006) e especialista em Educação Integral pela Universidade Federal de Mato Grosso (2013). Mestre em Letras/Língua Portuguesa pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLetras/UNEMAT/Cáceres. Professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Atualmente, desempenha a função de Assessora Técnica Pedagógica na Coordenadoria de Desenvolvimento do Ensino Médio –

antes desempenhou funções trabalhando com as escolas de Tempo Integral e com a Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos/SEDUC/MT. Tem experiência em Práticas de ensino de Leitura e Produção de Texto e em Literatura de Língua Portuguesa.

E-mail: *simonebarrosberte@unemat.br*

Lattes: *http://lattes.cnpq.br/5896048847184440*

SUSYLENE DIAS DE ARAÚJO

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1995), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2002) e doutorado em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (2009). Atualmente, é professora Titular da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, onde atua na graduação e na pós-graduação em Letras e, desde 2018, coordena o Programa de Pós-graduação, Mestrado Acadêmico em Letras. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Estudos Literários, atuando principalmente nos seguintes temas: Literatura em Mato Grosso do Sul, Literatura em Língua Portuguesa, Literatura infanto-juvenil e Literatura e Ensino.

E-mail: *susylene@uems.br*

Lattes: *http://lattes.cnpq.br/0871454222913974*

VERA LÚCIA DA ROCHA MAQUÊA

Possui graduação em Língua Portuguesa e Inglesa e respectivas Literaturas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1992), especialização em Literatura Brasileira pela Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MG (1996); mestrado em Letras (Literatura Brasileira) pela Universidade Federal do Paraná (1999) e doutorado em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (2007). Realizou estágio de doutorado na Universidade de Lisboa (2006). Realizou Estágio de Pós-doutorado na Université Sorbonne-Nouvelle - Paris 3 (2010-2011). Atualmente, é professora Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso, atuando principalmente nos seguintes temas: Literatura Comparada, Literaturas Africanas, Literatura, Memória e Política. Coordena o Projeto de pesquisa "A condição provisória do presente: questões de literatura e política". É integrante do Centro de Pesquisas em Literatura - CEPLIT- UNEMAT, do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da UNEMAT - PPGEL (Mestrado e Doutorado) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da UNEMAT. Ocupou a função de Pró-Reitora de Ensino de Graduação da UNEMAT (Gestão 2015-2018).

E-mail: *maqueav@unemat.br*

Lattes: *http://lattes.cnpq.br/9059264258962247*

VIMA LIA DE ROSSI MARTINS

Possui bacharelado e licenciatura em Letras/Português pela USP (1992), mestrado em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) pela USP (1998), doutorado em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) pela USP (2005) e pós-doutorado pela Universidade Federal Fluminense (2015). Desde 2003, é professora da Universidade de São Paulo. Integra o Núcleo de Apoio à Pesquisa Brasil-África (FFLCH/USP) e o GT Literatura e Ensino da ANPOLL. Entre 2017 e 2019 coordenou o “Projeto Travessia - Remição de pena através da leitura” na Penitenciária Feminina da Capital. Tem experiência no comparatismo entre as literaturas de língua portuguesa e atualmente, desenvolve os seguintes projetos de pesquisa: “Exclusão e resistência nas literaturas de língua portuguesa” e “Literatura e ensino: a formação de leitores na contemporaneidade”. É autora de obra didática de língua portuguesa para o Ensino Médio.

E-mail: vima@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1343167222436990>

Esta coletânea, Diversidade e práticas de leitura do texto literário, organizada por docentes do Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS) da Universidade do Estado de Mato Grosso, do campus de Cáceres, é produto de políticas públicas voltadas à qualificação do docente da educação básica. Compõe-se de textos resultantes de experiências realizadas, em sua maior parte, em programas de Mestrado Profissional. Os autores são egressos do Programa, em geral professores da Educação Básica, com seus orientadores, além de professores/pesquisadores convidados de outros programas e instituições do país. A coletânea traz importantes contribuições relativas ao ensino de leitura, às ações de mediação de leitura e formação do leitor e à importância do olhar sobre o texto literário e sua presença na escola como parte essencial da educação no ensino fundamental. Considera-se, aqui, a dimensão humanizadora da literatura, campo aberto para a experiência e promoção da diversidade.

