

UNEMAT

PROFLETRAS

MESTRADO

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

UNIDADE CÁCERES

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Av. Santos Dumont - s/n - Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Bairro DNER - CEP 78.200-00 - Cáceres-MT
Tel. (65) 3224-1307

**ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

LUCIANA RAIMUNDA DE LANA COSTA

LETRAMENTO LITERÁRIO: A IDENTIDADE DO SER – AUTOR

**CÁCERES - MT
2019**

LUCIANA RAIMUNDA DE LANA COSTA

LETRAMENTO LITERÁRIO: A IDENTIDADE DO SER - AUTOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Elizete Dall’Comune Hunnhoff.

**CÁCERES - MT
2019**

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

C8371 COSTA, Luciana Raimunda de Lana .
Letramento Literário: a Identidade do Ser - Autor / Luciana Raimunda de Lana Costa - Cáceres, 2019.
190 f.; 30 cm.(ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de
Mato Grosso, 2019.

Orientador: Elizete Dall'Comune Hunnhoff

1. Identidade. 2. Letramento Literário. 3. Experiência
Estética. 4. Dialogismo e Tecnologia. 5. Ensino e Aprendizagem .
I. Luciana Raimunda de Lana Costa. II. Letramento Literário: a
Identidade do Ser - Autor: .

CDU 82.0

LUCIANA RAIMUNDA DE LANA COSTA

LETRAMENTO LITERÁRIO: A IDENTIDADE DO SER-AUTOR

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Elizete Dall'Comune Hurthoff (UNEMAT)
ORIENTADORA



Prof.ª Dr.ª Irene Severina Rezende (UNEMAT)
AVALIADORA



Prof. Dr. Rosemar Eurico Coenga (UNIRONDON)
AVALIADOR

Prof.ª Dr.ª Olga Maria Castrillon Mendes (UNEMAT)
SUPLENTE

APROVADA EM 26/03/2019

Dedico estas páginas à Sr.^a Ivanilde Grassiote de Lana (*in memorian*) e ao Sr. Gumercino Cândido de Lana, meus pais por adoção. Eu sou o que sou porque vocês decidiram me amar.

AGRADECIMENTOS

A aprendizagem ocupa *status* e espaço privilegiado em tudo quanto mais valorizo. Então, eterno agradecimento à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Elizete Dall'Comune Hunhoff, pela atenção, paciência, elucidações e estímulo durante os trabalhos. Tê-la como orientadora e amiga, é um privilégio, uma honra e uma bênção.

Ao PROFLETRAS – Cáceres/MT, em particular à Prof.^a Dr.^a Maristela Cury Sarian e Prof.^a Dr.^a Vera Regina Martins e Silva. Vocês ajudaram a transformar a minha vida.

À banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Irene Severina de Rezende e Prof. Dr. Rosemar Eurico Coenga pela instigação e contribuições. Vocês me fizeram considerar este trabalho por diferentes e melhores perspectivas.

Sem amizade, não só a trajetória acadêmica, como também a profissional, seria triste e árdua, então, quero agradecer à Maria José do Santos por ser incentivo, apoio e acolhimento nas horas difíceis.

À turma ProfLetras4, na pessoa de Maria de Fátima da Conceição, pelos momentos, interlocuções e trocas de experiências. Sem vocês, o cansaço e o peso da jornada seriam impossíveis de suportar.

A família sempre está conosco em qualquer situação difícil que possa nos amedrontar, suportando a nossa ausência física e psicológica. Entregam a nós o amor necessário à nossa existência e enche – nos de força e otimismo a cada momento. Por isso, obrigada, minhas filhas, Râmela Lana Costa, Lara Inês Lana Costa e Ana Clara Lana Costa por amarem a mamãe e suportarem a minha falta. Tudo que faço objetiva o bem-estar de vocês. Obrigada, Randel César da Costa, marido dedicado e digno de todo meu amor, respeito e admiração. Volto a te dizer: com você, posso enfrentar qualquer desafio!

O ambiente de trabalho é uma das maiores forças motoras para o sucesso de um projeto interventivo. Logo, agradeço à SEDUC-MT, pela Licença para Qualificação Profissional. Obrigada aos professores da E.E. Dona Rosa Frigger Piovezan, em especial, aos professores Fernanda, Vânia, Lorena, Nira, e Antonio pela parceria e contribuição. E o maior dos agradecimentos e, ao mesmo tempo, parabéns, aos alunos do 9º Ano C, do ano de 2018. Só se faz educação de qualidade com alunos dedicados e atenciosos como vocês.

[...]
Eu quero dizer
Agora o oposto
Do que eu disse antes
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo...

Sobre o que é o amor
Sobre o que eu
Nem sei quem sou
Se hoje eu sou estrela
Amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio
Amanhã lhe tenho amor
Lhe tenho amor
Lhe tenho horror
Lhe faço amor
Eu sou um ator...

É chato chegar
A um objetivo num instante
Eu quero viver
Nessa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo...

[...]
Eu vou desdizer
Aquilo tudo que eu
Lhe disse antes
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo...
[...]

(Raul Seixas, Metamorfose ambulante)

RESUMO

Nesta dissertação apresentamos o resultado de uma pesquisa e o desenvolvimento de um projeto interventivo que é um dos requisitos do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. A intervenção foi executada na sala do 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Dona Rosa Frigger Piovezan, situada na cidade de Comodoro – MT. O projeto, está inscrito na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes e teve como tema a busca pela identidade. Um de seus objetivos foi proporcionar ao aluno o possível desenvolvimento do gosto pela leitura e produção literárias, por meio da prosa poética presentes em obras infantojuvenis. Para alcançar esse objetivo, buscamos respaldo em autores como Hans Robert Jauss, M. Bakhtin, M. Thiollent, Stuart Hall, Zigmunt Bauman, Regina Zilberman, Vicente Jouve, R. Cosson, Roxane Rojo, N.N. Coelho, R. Alves entre outros. Pensamos essa forma e tema por acreditarmos que a literatura e a prática efetiva dos aspectos teóricos, associados à dinâmica tecnológica, podem possibilitar ao discente constituir-se e se reconhecer como leitor/autor. Na elaboração e execução do projeto propusemos alternativas sobre o desafio do “como” se trabalhar a leitura, como “prazer” e “produção”. A metodologia foi dividida em quatro eixos: três deles enfatizando a leitura de diversos gêneros literários, intercaladas por reflexões sobre conceitos teóricos, referentes à importância da leitura, da autoria literária e da responsabilidade pelo aprender. No quarto eixo, foram feitas entrevistas com pessoas da comunidade, que relataram momentos memoráveis de suas vidas, impulsionados pela construção da própria identidade e, também, da população comodorenses, culminando em uma produção literária, em forma de prosa poética e vídeos expostos em uma Tarde Cultural, com a participação da comunidade escolar. Como circulação, os textos e vídeos produzidos foram divulgados em redes sociais. Pela inserção, percebemos que a leitura literária, associada à tecnologia, é melhor recebida pelos alunos. Percebemos, ainda, que as entrevistas contribuíram com as aulas em referência histórica e cultural dos alunos. O uso da tecnologia proporcionou aos alunos uma melhor experiência e recepção por meio do prazer estético alcançado nas leituras, também na produção e na iniciação de sua identidade autoral literária.

Palavras-chave: Identidade. Letramento Literário. Experiência estética. Dialogismo e tecnologia. Ensino e aprendizagem.

RESUMEN

En esta disertación presentamos el resultado de una investigación y el desarrollo de un proyecto interventivo que es uno de los requisitos del Programa de Maestría Profesional en Letras - PROFLETRAS. La intervención fue ejecutada en la sala del 9º Año de la Enseñanza Fundamental de la Escuela Estatal Doña Rosa Frigger Piovezan, situada en la ciudad de Comodoro - MT. El proyecto, está inscrito en la línea de investigación Lectura y Producción textual: diversidad social y prácticas docentes y tuvo como tema la búsqueda por la identidad. Uno de sus objetivos fue proporcionar al alumno el posible desarrollo del gusto por la lectura y producción literarias, por medio de la prosa poética presentes en obras infantojuveniles. Para alcanzar ese objetivo, buscamos respaldo en autores como Hans Robert Jauss, M. Bakhtin, M. Thiollent, Stuart Hall, Zigmunt Bauman, Regina Zilberman, Vicente Jouve, R. Cosson, Roxane Rojo, N.N. Coelho, R. Alves entre otros. Pensamos esa forma y tema por creer que la literatura y la práctica efectiva de los aspectos teóricos, asociados a la dinámica tecnológica, pueden posibilitar al discente constituirse y reconocerse como lector / autor. En la elaboración y ejecución del proyecto propusimos alternativas sobre el desafío del "cómo" trabajar la lectura, como "placer" y "producción". La metodología fue dividida en cuatro ejes: tres de ellos enfatizando la lectura de diversos géneros literarios, intercaladas por reflexiones sobre conceptos teóricos, referentes a la importancia de la lectura, de la autoría literaria y de la responsabilidad por el aprendizaje. En el cuarto eje, se realizaron entrevistas con personas de la comunidad, que relataron momentos memorables de sus vidas, impulsados por la construcción de la propia identidad y, también, de la población comodorense, culminando en una producción literaria, en forma de prosa poética y vídeos expuestos en una Tarde Cultural, con la participación de la comunidad escolar. Como circulación, los textos y vídeos producidos se divulgaron en redes sociales. Por la inserción, percibimos que la lectura literaria, asociada a la tecnología, es mejor recibida por los alumnos. Se percibió, además, que las entrevistas contribuyeron con las clases en referencia histórica y cultural de los alumnos. El uso de la tecnología proporcionó a los alumnos una mejor experiencia y recepción por medio del placer estético alcanzado en las lecturas, también en la producción y en la iniciación de su identidad autorial literaria.

Palabras clave: Identidad. Iniciación Literaria. Experiencia estética. Dialogismo y tecnología. Enseñanza y aprendizaje.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
I CAPÍTULO – AS RELAÇÕES QUE NOS FAZEM LEITORES	13
1.1 Contextos histórico-sociais de Comodoro – MT	13
1.2 Uma escola pioneira	15
1.3 O desafio da inquietude	17
1.4 Construindo com a leitura de mundo	19
II CAPÍTULO – AS LEITURAS QUE NOS FAZEM AUTORES	22
2.1 Leitura – referências que formam leitores	22
2.2 A aprendizagem e a autoria literária	30
2.3 O tema em questão – a formação da identidade	35
2.4 Seleção das obras – formação do <i>corpus</i>	40
2.4.1 Obras que ensinam a ser	42
2.5 Incentivar pelo exemplo: objetivos concretizados	59
2.6 Pesquisa – ação: metodologia emancipadora	63
2.7 Avaliação – uma forma de ensinar	66
2.8 A recepção textual	68
2.8.1 A experiência estética de Barthes e Jauss	73
III CAPÍTULO - A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO SER-AUTOR	77
3.1 Intervenção - Primeiras elucidações	77
3.2 I EIXO – Letramento Literário – primeiras leituras	79
3.3 A fábula do Quase Frito uma leitura interativa	89
3.4 A leitura oral como prazer estético na obra de Manoel de Barros	93
3.5 Autorretrato: uma forma do aluno se constituir autor	96
3.6 II EIXO – Compreensão e reconto das leituras	100
3.7 III EIXO – A obra de Saramago como incentivo a autoria literária	112
3.8 A escola e a família na formação do estudante leitor	120
3.9 Avaliação: um processo diagnóstico	126
3.10 IV EIXO – O uso da tecnologia como forma de produção literária	127
3.11 A finalização de um projeto interventivo	134
3.12 Culminância do projeto de inserção	138
3.13 Identidade autoral	140
CONCLUSÃO	144
REFERÊNCIAS	150
ANEXOS	158

INTRODUÇÃO

A busca pela própria identidade acompanha-nos desde a mais tenra infância. Por ter raízes em uma realidade de adoção, a adaptação e a reconstrução do "eu" foram decisivas em nossa vida. A reconstituição de uma identidade estabeleceu imperativos em estudar, autoavaliar as próprias alternativas e possibilidades. Podemos dizer, portanto, que a relação com o tema em estudo teve relações profissionais, mas, antes de tudo, pessoais.

A nossa relação com a Literatura seguiu uma trajetória incomum. Preferíamos criar narrativas e poemas a lê-los ou ouvi-los. Escrever constituía-se, para nós, como a oportunidade de ter e registrar a própria voz.

Iniciamos a carreira docente ainda na adolescência (aos dezesseis anos) como forma de auxiliar a comunidade onde vivíamos e, assim, a docência, literalmente, sê-nos apresentou e trouxe-nos outra identidade: de constante pesquisadora.

O tema “identidade” nos foi apresentado no curso de Letras, em 2000, pela UNEMAT de Pontes e Lacerda, MT. Na graduação, tivemos os primeiros contatos com a teoria heideggeriana e entendemos que, no sentido de existir, o ser humano é plurifacetado, pois molda a sua essência conforme a circunstância, evolui em aprendizagem na medida em que a informação lhe chega e se adapta a ela.

Por meio da teoria existencialista de Martin Heidegger (2005) em “Ser e Tempo”, percebemos o ser humano como princípio básico de conhecimento. Aquele que extrai elementos de si para a própria evolução de forma subjetiva e objetiva. Tais conceitos foram assimilados e acompanhados da percepção de que os alicerces da educação começam muito antes da sala de aula e, ao professor, cabe observá-los, respeitá-los e intervir profissionalmente, com ética, no sentido de intermediar a aprendizagem do estudante.

No decurso de nossa docência, em efetivo exercício pelo Estado de Mato Grosso, lecionamos em diferentes municípios desse estado. Conhecemos a realidade da sala de aula de cidades como: Cotriguaçu, Nova Bandeirantes, Nova Xavantina, Acorizal e, por fim, Comodoro – MT. Agregamos diferentes concepções neste percurso.

Em Nova Bandeirantes, cursamos a especialização em Metodologias Aplicadas às Séries Iniciais do Ensino Fundamental, pela Faculdade de Selvíria, em Mato Grosso do Sul. Com essa experiência, aprendemos que o esforço para aprender não deve ter limites. Com a prática nas escolas: Ernesto Neiverth, Valdomiro Teodoro Cândido, Juscelino Kubitschek, Dom Antônio Campelo e Pio Machado colocamos em prática e avaliamos o quanto os projetos e

pesquisas são a base para a aprendizagem. Nesse período, descobrimos que a união da comunidade escolar pode fazer com que o aluno se perceba como um ser humano em ascensão. Observando os posicionamentos dos alunos, em diferentes situações de produção, percebemos que nenhuma gestão escolar (ainda que composta por professores) ou política (indiferente da instância) tem o poder de interferir negativamente na prática do docente, se este estiver comprometido com a mudança paradigmática educacional.

Descobrimos, observando os alunos de diferentes cidades, que teorias educacionais sem uma prática comprometida não servem para modificar, melhorar e/ou edificar o ensino-aprendizagem do estudante, e conseqüentemente a sua vida. E, mesmo a *práxis* educacional alicerçada pela mais bem estruturada teoria (indiferente da área) sem a inovação e o amor (fornecidos pelo docente) não tem razão de ser considerada inovadora e diferenciada. Ou seja, quanto à apropriação da metodologia a ser executada, as decisões e iniciativas dentro de sala de aula estão nas mãos do professor, preocupado com o seu fazer pedagógico.

Os caminhos percorridos até chegarmos ao mestrado foram diversos e adversos diante das nossas condições de trabalho, em cidades distantes de universidades. Cristalizaram-se em nós as ideias sobre a necessidade de pesquisa, estudo e aproximação com o aluno. Essas preocupações despertaram em nós a busca por estratégias e possibilidades de tornar o aluno responsável e participativo pela própria aprendizagem. Essas considerações, em relação ao estudante, acompanharam-nos durante a vida profissional e contribuíram para a constituição de quem somos como pessoa e, principalmente, como professora.

Após a aprovação no PROFLETRAS-Cáceres, MT, e ao cursar as disciplinas do mestrado, o tema “identidade” voltou a intrigar-nos, ainda pela perspectiva existencialista, concebendo o ser como *dasein*, pela visão de Heidegger, em “Ser e tempo”, ou seja, “[...] aquele que, em virtude de seu próprio ser, tem a possibilidade de colocar questões.” (In NUNES, 2002, p. 12) e, como tal, capaz de elevar o próprio espírito. Fazer da própria vida um mecanismo de aperfeiçoamento, conhecendo-se e compromissando-se a participar da sociedade em que se insere. Portanto, desde a elaboração do projeto interventivo, propusemos aproximar o aluno de uma prática que o levasse a se perceber como: **ser** presente no mundo, e como **leitor/autor**. Isto, sem a presunção de que os alunos se tornassem escritores profissionais, nem a crença ingênua de que mudaríamos totalmente a realidade sobre a leitura em Comodoro, MT ou na escola em que atuamos.

Na proposição do trabalho intencionamos chamar a atenção para algo latente na realidade das salas de aula da rede estadual de Comodoro, MT: a falta de visibilidade para a

produção literária dos alunos. E, esta não suplanta a necessidade de leitura, antes, obriga o autor infantojuvenil a praticá-la diante da necessidade do que produzir.

Esta dissertação versa sobre uma intervenção desenvolvida na Escola Estadual Dona Rosa Frigger Piovezan (doravante Piovezan), no ano de 2018, com os alunos do 9º. Ano C, do Ensino Fundamental a partir da elaboração de um projeto didático-pedagógico, submetido e aprovado por uma Banca do PROFLETRAS. Entre as teorias estudadas, consideramos a experiência estética, de Hans Robert Jauss (1994); o tema identidade, na visão de Heidegger (2005), Hall (2003; 2015), Bauman (1999; 2005), a formação da autoria literária, interligadas à pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), o dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN, 2011), a leitura e letramento literário pela perspectiva de Jouve (2002; 2012); N.N. Coelho (1991; 2000); Aguiar e Bordini (1988); Cosson (2009; 2014) e o multiletramentos pelo olhar de Barbosa e Rojo (2015); Dionísio e Vasconcelos (2013), dentre outros.

Por meio de leitura de textos em prosa poética, presentes em obras infantojuvenis, os alunos tiveram a oportunidade de perceber que já possuem conteúdos sobre o que escrever ou produzir e, portanto, poderiam iniciar o caminho da autoria literária, na escola. Pois é (também) na instituição escolar que se valoriza, incentiva-se e se oferece suporte aos que quiserem seguir nessa direção. Por metáfora, nosso objetivo pessoal foi “semear” o gosto e o interesse pela produção - leitura e ajudar tal “semente a crescer”.

Em um primeiro contato com a escola, onde fizemos a intervenção, entregamos à Coordenação uma cópia do cronograma do projeto. Destacamos que tanto a carga horária, quanto as datas poderiam adequar-se ao contexto escolar. Explicamos a estrutura e o conteúdo do projeto pautados no Letramento Literário, com ênfase na produção literária do aluno. Explicitamos aos professores que a metodologia estava baseada no Letramento Literário, cujos conteúdos seriam propostos em forma de intertextualidade e *hiperlinks*. Com exemplos concretos, citamos a constituição histórica de Comodoro, outras formas de artes, além da literária e da hipermodalidade audiovisual.

A Coordenação Escolar fez uma ressalva sobre a instabilidade que ocorria na escola: novos professores estavam tomando posse, aprovados em concurso público do estado, fato que iria influenciar no horário das aulas e, em consequência, no cronograma. Isso, de fato ocorreu, e ainda houve outros eventos que nos fizeram repensar toda a *práxis* planejada, como: a dispensa dos discentes nos dias de jogos da Copa do Mundo; a participação do coletivo dos alunos em outras atividades já estabelecidas no programa escolar, como o “Projeto Folclore”, o “Festival de Canção” (Municipal) e palestras sobre inclusão e motivação.

Em se tratando da estrutura, esta dissertação apresenta-se dividida em três capítulos. No

primeiro, intitulado “As relações que nos fazem leitores”, retratamos a escola, o perfil dos alunos, algumas questões pontuais sobre a história do município de Comodoro, MT e a ambiência sociocultural em que a intervenção foi feita. Discorremos sobre a realidade histórica e social da *práxis* didático-pedagógica, pautando-nos em documentos oficiais do universo educacional referentes ao incentivo à leitura infantojuvenil. Apresentamos conceitos teóricos relacionados ao ensino da leitura e da literatura em contexto nacional.

No segundo capítulo, “As leituras que nos fazem autores”, apresentamos elucidações e discorremos sobre o *corpus* que constituiu o projeto: a busca por identidade literária pautada em leituras e produções constituídas por poemas, narrativas e outros gêneros multimodais. Procuramos refletir sobre alguns embasamentos teórico-metodológicos que alicerçaram nossa intervenção. Destacamos as postulações de documentos oficiais em relação à leitura, auto questionamentos e conceitos acerca de autoria literária infantojuvenil. Apresentamos o processo de construção do projeto: a seleção das obras, o recorte do tema, a abordagem metodológica e avaliativa, bem como, conceitos sobre o Letramento Literário e a teoria da recepção, de Hans Robert Jauss. Discutimos a imbricação e afastamento de tais conceitos no espaço educacional e na *práxis* em sala de aula.

O terceiro capítulo, “A constituição da identidade do ser-autor”, versa, principalmente, sobre o desenvolvimento da prática do projeto. Apresentamos como ocorreu a execução do projeto, com a descrição e as análises dos trabalhos dos alunos, em consonância com a teoria mobilizada ao longo da pesquisa, a inserção, o produto final: a descrição dos vídeos alusivos à história dos pioneiros comodorenses e o efeito de desfecho, que foi uma tarde literária no espaço da própria escola, com a positiva recepção da comunidade escolar, que aclamou o resultado do projeto. Nos anexos finais encontram-se comprovações descritas ao longo deste texto, como: atividades desenvolvidas e algumas fotos.

Almejamos que o leitor, ao ler esta dissertação, se for professor de Língua Portuguesa, possa vislumbrar nas nossas reflexões, estratégias de leitura que, possivelmente, o inspirarão a adaptar a própria *práxis* educacional em direção à realidade leitora do aluno sobre práticas dialógicas e multimodais. Propomos que perceba como a multimodalidade associada à pesquisa-ação e ao tema identidade são importantes ferramentas (não únicas) para ancorar literaturas, lidas e produzidas por adolescentes nos anos finais do Ensino Fundamental.

I CAPÍTULO

AS RELAÇÕES QUE NOS FAZEM LEITORES

A pre-sença “é” o seu passado no modo de seu ser, o que significa, a grosso modo, que ela sempre “acontece” a partir de seu futuro.
(HEIDEGGER, 2005, p.48)

Antes mesmo de qualquer busca de conhecimento, o ser humano é atravessado por conceitos perpetuados pela história e que circulam em seu meio social. Reproduz conhecimentos e postulações visando a uma adequação ou explicação para pensamentos e conceitos que parecem fazer parte dele (ser humano). Em outras palavras, em uma relação que se aproxima do assujeitamento do ser, a história e o comportamento social sê-nos apresentam como forma de entender os fatos que nos constituem como sujeitos sociais.

1.1- Contextos histórico-sociais de Comodoro - MT

Ao fazermos uma pesquisa sobre o município de Comodoro, MT, descobrimos fatos pouco divulgados. A região que conhecemos foi habitada, primeiramente, por povos das nações Nambikuara e Ena-wene-nawê, até o século XVIII. Ferreira (1997, p. 347) descreve esta formação:

A região do município era habitada primitivamente pelo povo indígena nambikwára. Ainda nos dias de hoje os remanescentes da outrora poderosa nação nambikwára permanecem na região em reservas especialmente delimitadas por Lei Federal. Tudo indica que o também povo indígena ená-wené-nawê, também denominado pelos brancos de salumã, habitava parte do território do atual município de Comodoro. Com a invasão da área habitada pelos Ená-wené-nawê a mata foi sendo depauperada.

Com o surgimento do vilarejo de Vila Bela da Santíssima Trindade, a região começou a ser habitada por outros povos e em outras localidades dentro do espaço, hoje, considerado comodorense: Nova Alvorada, Novo Oeste, Padronal e, também, em fazendas.

A criação foi regulamentada pela Lei Estadual nº 5.000, de autoria do Deputado Estadual Antônio Francisco Monteiro, no dia 13 de maio de 1986, conforme consta no livro “Mato Grosso e seus municípios”, de João Carlos Vicente Ferreira.

Um fato importante a ser destacado é a implantação das linhas telegráficas por Marechal Rondon. Isso impulsionou a expansão das cidades que circundam a BR 364 para interligar o Amazonas ao restante do Brasil. Então, esse caminho aberto por Rondon começou a ser

habitado, por povos não índios. No entanto, o que instituiu a implantação da atual sede do município foi o período dos incentivos fiscais, estabelecidos pelo Governo Federal e assentamentos (IBGE, 2017):

Sendo um Município de grandes dimensões, Comodoro era habitada por uma antiga aldeia dos índios Nambikwára, as terras do atual Município, assim foram desbravadas pela comissão de Rondon e iniciou o povoamento graças aos incentivos fiscais, empréstimos e programas do Governo Federal. Em 1983, José Carlos Piovezan, dono de extensa área de terras na região, organizou uma empresa imobiliária com fins de loteamento. Surgiu então Comodoro, que, em 1985, foi elevado a Distrito. Em 1986, foi criado o Município, desmembrando-se de Vila Bela da Santíssima Trindade.

Como consta na citação acima, a sede do município surgiu a partir de uma colonização idealizada por José Carlos Piovezan, o patriarca da família fundadora da cidade. Esta é a informação registrada em livros e *sites* a respeito da fundação de Comodoro, MT. Em nossos estudos e pesquisas, comprovadas em entrevistas feitas com diversos pioneiros da cidade, a colonização foi iniciada com cerca de mil e setecentas pessoas e cinquenta casas. Houve, no decorrer da formação do povo comodorense, outros protagonistas, além da família Piovezan e que não constam nos anais da História atual da cidade.

Com uma área territorial de 21.774,22 km², os limites do município de Comodoro são: ao norte com Juína, a leste estão Sapezal e Campos de Júlio, ao sul, divisa com Nova Lacerda e Vila Bela da Santíssima Trindade, a sudoeste tem limite com a Bolívia e a oeste divisa com o estado de Rondônia. Comodoro possui uma densidade demográfica de 0,84 hab/km² e um IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal), de 0.689, em 2010, conforme consta no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, doravante IBGE.

Segundo o IBGE, Comodoro tem uma população estimada em 20.513 pessoas, em 2018, uma média de mortalidade infantil e internações por diarreias considerada baixa, “[...] Comparado com todos os municípios do estado, fica nas posições 9 de 141 e 6 de 141, respectivamente.” O PIB (Produto Interno Bruto) *per capita*, em 2015, ainda, segundo o *site* IBGE, era de 23.195,06 R\$. Vendo esses dados, à primeira vista, parece que não é muito difícil aos residentes locais alcançarem objetivos pessoais de trabalho e de qualidade de vida.

Com 600 m. de altitude, o município de Comodoro apresenta um clima ameno e, apesar de uma constante migração motivada pelo trabalho nas lavouras dos municípios vizinhos, a cidade cresce, consideravelmente, em construções e aspectos sociais.

Há uma outra perspectiva, referente ao município, que necessita de uma atenção maior das instituições públicas municipais / estaduais e da população em geral: a História e as marcas

identitárias do povo comodorenses. Pareceu-nos que esses dois aspectos são pouco divulgados aos habitantes de Comodoro. Constatamos tal fato porque os jovens e adolescentes da escola Piovezan, em particular o Nono Ano C, vespertino, na sua maioria, sabiam pouco, quase nada sobre as famílias pioneiras. Desconheciam a própria cultura / costumes ou como se originou o povo comodorenses – elementos importantes da própria história.

1.2 - Uma escola pioneira

A realidade do lugar onde realizamos o projeto de intervenção do Mestrado Profissional, do PROFLETRAS, Comodoro, MT, é bastante parecida com outros municípios quanto à Educação. Esta afirmação é perceptível na afirmação presente no Plano Municipal de Educação (2016, p. 41): “É preciso criar condições curriculares e extracurriculares de motivação, de significado, de identidade a esta população escolarizável”. Ao lermos o excerto acima, percebemos que uma das preocupações quanto ao ensino comodorenses é motivar e possibilitar uma referência identitária ao estudante.

Quanto a estrutura física a realidade educacional de Comodoro possui: três escolas municipais, uma particular e duas estaduais. A Escola Estadual Cora Coralina atende alunos do Ensino Fundamental e a EJA. A Escola Estadual Dona Rosa Frigger Piovezan oferta os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Esta escola possui esse nome em homenagem à mãe dos fundadores de Comodoro, mas é conhecida popularmente no município como “O Rosa”. A Escola Estadual Dona Rosa Frigger Piovezan foi a primeira escola construída na sede e a primeira estadual, conforme o Capítulo II do Plano Municipal da Educação (doravante PME) (2016, p.25):

Com o Decreto de criação 983/84 do D.O. de 16/11/84, criou-se a E.E.P.G. D^a. Rosa Frigger Piovezan, sendo esta a 1^a Escola Estadual do município de Comodoro, com 24 alunos e seu funcionamento durante 04 meses deu-se em um barracão, passando no ano seguinte para novas instalações, ainda precárias, em construção de madeira, contendo 03 salas de aulas, uma secretaria, uma pequena sala para professores e 01 banheiro.

O diferencial da escola Piovezan, hoje, é o fato de oferecer o ensino inclusivo. Traz, na essência da formação que proporciona aos alunos e, também aos professores, a missão de ser pioneira em promover a cidadania a alunos portadores de alguma deficiência física e/ou intelectual, no município de Comodoro.

Atualmente, a Escola Piovezan, está adaptada para receber alunos deficientes físicos, tanto na estrutura física quanto na profissional. Para atender à inclusão, possui em seu quadro formativo: uma psicóloga, psicopedagogos e acompanhantes. Esses profissionais atendem regular e diariamente na Sala de Recursos; auxiliam e orientam os professores quanto ao atendimento a alunos com necessidades especiais, de forma coletiva e individualmente.

Um aspecto positivo a ser ressaltado sobre a prática da inclusão na escola é a atuação desses profissionais com os demais alunos. Ministram palestras temáticas à inclusão, promovem a conscientização e esclarecimentos sempre que se faz necessário. Essas ações fazem parte do Programa Político Pedagógico da escola (doravante PPP), garantindo, assim, sua prática no ano letivo seguinte.

No PPP (2018, p. 40), da escola há o esclarecimento da missão institucional: “Assegurar o ensino de qualidade, garantindo a permanência dos alunos na escola, num ambiente criativo, inovador e de respeito ao próximo, promovendo a formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de agir na transformação da sociedade”. Em outras palavras, a Escola Piovezan visa a promover a aprendizagem de forma democrática e com atividades em consonância à participação social e criticidade de seus estudantes.

Quanto à localização, a Escola Piovezan está situada no bairro Tertúlia, rua Ceará, 4335-N. A escola conta com setenta e quatro funcionários e oitocentos e dezenove alunos matriculados do sétimo ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, no ano de 2019. Possui espaços comuns à maioria das escolas, tais como: diretoria, cozinha, refeitório, sala de professores, sala de atendimento especial, biblioteca com três mil duzentos e setenta e oito livros. Possui coordenação didático-pedagógica, secretaria, uma quadra de esportes coberta e outra aberta, de areia. O pátio é grande e possui arborização.

Devido ao contexto sócio - escolar, percebemos que devem ser melhorados: a biblioteca, os laboratórios de Informática e de Ciências, pois, possuem poucos materiais didáticos-pedagógicos, considerando o número de discentes. O laboratório de informática, por exemplo, conta com apenas cerca de cinco a oito computadores funcionando para todos os alunos. Não há sala de leitura e a sua prática acontece na sala de aula ou na própria biblioteca, dividindo, ainda, espaço com livros de planejamentos, utilizados por professores (livros do mestre) e outros materiais didáticos.

As lousas são de vidro. As salas não são climatizadas por um problema técnico de energia. O prédio necessita de reforma do piso ao teto, o que denota um certo descaso por parte do Governo em atender às necessidades da escola e as adaptações solicitadas pela gestão escolar.

O corpo docente é, na sua maioria, efetivo. Porém, há carência de professor habilitado em Letras. Por isso, professores de outras áreas são contratados, no tocante às substituições. Sentimos que a falta do professor de Letras pode ser um dos fatores que agrava a realidade ligada ao ensino de leitura e Literatura, pois estas e a produção literária são trabalhadas seguindo o que preconizava a escola tecnicista, transformando o lúdico em “didatizado”. Devido a essa prática, percebemos que a maioria dos adolescentes da Escola Piovezan não se reconhece como autor da própria aprendizagem, acarretando, nos jovens, a evidente demonstração de desinteresse pela produção de leitura e escrita, duas ações indissociáveis.

A metodologia avaliativa praticada pela escola e a do nosso projeto de intervenção tiveram aspectos diferentes. A escola adota a “prova” como uma das formas máximas de avaliação e em nossas aulas utilizamos várias outras formas avaliativas, tais como: relatórios diários feitos pelos alunos, autoavaliação, após cada eixo e por diagnóstico diário feito pela professora. As avaliações das atividades, tal como constava no projeto, aconteceram no decorrer do seu desenvolvimento, em cada ação ou atividade elaborada pelo discente, e, também, após a sua execução, conforme postulam os PCNs (1998, p.94):

A avaliação não é, portanto, unilateral ou monológica, mas dialógica. Deve realizar – se num espaço em que sejam considerados aquele que ensina, aquele que aprende e a relação intrínseca que se estabelece entre todos os participantes do processo de aprendizado. Portanto, não se aplica apenas ao aluno, considerando unicamente as expectativas de aprendizagem, mas aplica-se às condições oferecidas para que isso ocorra: avaliar a aprendizagem implica avaliar também o ensino oferecido.

Sobre este aspecto, percebemos que avaliação das atividades desenvolvidas não só tiveram caráter diagnóstico, como também formativo. Avaliando as aulas, nosso aluno teve oportunidade de formular e reformular opiniões e conceitos acerca de assuntos trabalhados, fatos que ajudaram a ampliar o seu poder de argumentação e reflexão.

1.3 - O desafio da inquietude

Percebemos, em nossa *práxis*, que o corpo discente da Escola Piovezan parecia trazer ou promover um desafio para o professor de Língua Portuguesa/Literatura e Artes. Para se manterem atentos às situações de aprendizagem, percebemos que ansiavam por práticas motivadoras, que envolvessem música, encenação, imagens e mídias, além de aulas extraclasse, com objetivos claros e relacionados à vida deles. Entendemos que, se o profissional da educação

não atender essa exigência, as atividades pedagógicas e conteúdos disciplinares correm o risco de se esvaziarem.

Segundo o IDEB, a nota dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, em 2015 foi de 4.6, meta projetada para o ano de 2017. No entanto, os alunos da Escola Piovezan, no geral, demonstraram algumas dificuldades comuns à maioria dos alunos na educação pública de Mato Grosso: dificuldades ortográficas, certa timidez em se expressar oralmente e inquietação disciplinar em sala de aula. Observamos que essa característica (inquietação) é mais acentuada no período vespertino. Em diálogos durante intervalos ou momentos de formação / reunião, os professores nos informaram que atribuem esse fenômeno ao excesso de calor no período da tarde e a consequente ausência de aparelhos condicionadores de ar nas classes.

Após observarmos os aspectos gerais da escola e da sua comunidade escolar, sentimos-nos confiantes para desenvolver o projeto intitulado pelos alunos como “Identidade”. Conforme Ângela Kleiman (1999, p.26):

[...] educar para a sociedade atual vai além da transmissão de conhecimentos, por mais relevantes e atualizadas que sejam as temáticas: a escola deve ensinar o indivíduo a aprender para ele poder selecionar e organizar as informações em redes pessoais de conhecimentos.

A autora refere-se à importância do docente valorizar o processo de aprendizagem de cada sujeito. Valorizar as relações estabelecidas durante a realização de pesquisas, elaboração de novos questionamentos e seleções de quais aspectos internalizar e/ou aprofundar, durante a busca cognoscente.

A turma selecionada, o Nono Ano C, de 2018, no período do Exame de Qualificação, era formada por vinte e dois alunos. Apesar de não terem sido em grandes proporções, ao longo do projeto esse número mudou, pois, a realidade da população comodorense é marcada por uma constante migração das famílias que estão em busca de emprego no agronegócio, local e regional.

Durante a execução do projeto, recebemos dois alunos transferidos, enquanto três pediram transferência. Terminamos a intervenção com vinte e um discentes. É importante salientar que, ao recebermos alunos novos, explicamos-lhes a proposta e fizemos as adaptações de entrosamento. Esses alunos passaram a participar das atividades a partir de quando chegaram à escola e da fase em que o projeto estava, naturalmente.

Considerando tais aspectos, o foco do projeto interventivo visou à produção literária do aluno, ou seja, o desenvolvimento da sua capacidade autoral literária por meio de oficinas, com um produto final em forma de vídeos e que pudessem ter circulação em redes sociais.

O letramento literário ocorre, de fato, quando o processo de produção e de leitura literária têm significação e ligação direta com o leitor-autor, em uma relação que ultrapassa os limites do saber, adquiridos por transmissão ou troca de informações conteudistas. O Letramento Literário tem a ver com o que Jorge Larrosa chama de “experiência”. À luz de Heidegger, Larrosa postula (2017, p. 28):

[...] outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.

Em se tratando de universo escolar, a afirmação de Larrosa possibilitou-nos a inferência de que devíamos não só ouvir, respeitar a realidade do adolescente, mas, principalmente, considerar como legítimo o que ele tinha a dizer. Valorizar as formas que os jovens utilizavam para concretizar a produção literária, seja na escrita individual, coletiva e/ou visual, tecnológica e midiática, pois, nós (seres humanos) somos tocados de formas diferentes e experienciamos os fenômenos de formas distintas, nem por isso, menos relevantes.

1.4 – Construindo com a leitura de mundo

Como o projeto proposto teve a temática da busca pela própria identidade e a repercussão dela na vida das pessoas, em especial, ligada à historicidade dos pioneiros, então utilizamos a tecnologia e buscamos a interação com a comunidade, com as famílias dos alunos, pois, alguns dos pioneiros são familiares dos estudantes. Nessa perspectiva, pudemos perceber que a aprendizagem do adolescente, tornou-se significativa e emancipadora por possibilitar aos alunos do Nono Ano C (e também a comunidade escolar) a apropriação não só do tema como também do projeto de inserção e da história do município, portanto da própria história.

Os estudantes, no decorrer da inserção, tiveram a oportunidade de se inserir nas atividades sociais por meio de atividades práticas, na escola. Tais atividades tiveram relação direta com a sociedade por meio de pesquisas e de entrevistas. Essa simples metodologia fez com que os alunos percebessem a importância de estarem a par da própria história. Perceberam que precisavam conhecer a história do lugar em que viviam para produzir a literatura, mas

também, conseguir se expressar quanto à própria cultura e os costumes do município de Comodoro.

Em nossas aulas, seguindo alguns conceitos postulados por H.R. Jauss (1979), buscamos promover a fruição e o prazer estético do aluno, frente à leitura e à interpretação de várias obras, dentre elas: “A maior flor do mundo” (2011), de José Saramago; “Flicts” (1984), de Ziraldo; “A fábula do quase frito” (1997), de Ivens Scaff; “Menina bonita do laço de fita” (2005), de Ana Maria Machado; “A cor da vida” (2008), de Semiramis Paterno; “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um” (2012), de Lucimar Rosa Dias; “Você lembra, pai?” (2003), de Daniel Munduruku.

A ênfase do trabalho, com as narrativas citadas, visava à transformação desse “prazer estético”, alcançado na leitura, em produção autoral. O aluno foi instigado a transformar o que leu em um saber próprio, construído sobre sua leitura de mundo. Pela leitura, possibilitamos ao adolescente a oportunidade de buscar novos conceitos referentes ao tema e a outros aspectos dentro das obras para alicerçar a sua própria produção literária, em conformidade com os PCNs:

A leitura na escola tem sido fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. (BRASIL, 1997, p.41).

Propusemos oficinas de leitura e produção escrita, além da sala de aula, no contraturno, conforme o que diz Rildo Cosson (2009, *passim*). Nas oficinas, os alunos estudaram e desenvolveram gêneros textuais, como: curtas, telas, letras de músicas e filmes, todos ligados pela intertextualidade e a dialogicidade bakhtiniana. Os discentes tiveram a experiência como motivação de produção autoral e a constituição do conceito da temática: identidade.

II CAPÍTULO

AS LEITURAS QUE NOS FAZEM AUTORES

Questionar é procurar cientemente o ente naquilo que ele é e como é. A procura ciente pode transformar-se em “investigação” se o que se questiona for determinado de maneira libertadora.
(HEIDEGGER, 2005, p.30)

O questionamento e a pesquisa constituem-se em formas proeminentes de produção do saber. Buscar por aprendizagem facilita não só a percepção de si em forma de autoquestionamento como também a aceção do meio social e a cognição como um todo.

2.1- Leitura – referências que formam leitores

Em nossa pesquisa, percebemos o aspecto crucial da leitura: o ato de ler é uma forma de angariar e explicitar conhecimentos prévios, bem como construí-los em meio social. Ler possui relação dialógica com a experiência e as vivências que temos ou idealizamos, articuladas e ressignificadas a partir de conceitos globais ou fragmentados, adquiridos na/pela leitura. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1997, p.41) (doravante PCNs), afirmam que

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

Pela citação, ler refere-se, também, às subjetividades do leitor e as ressignificações que faz acerca do texto. Um ponto a ser considerado é que ela se faz por diferentes parâmetros e prismas do objeto ou materialidade lidos. Ler é uma forma de expressão, contato com o universo de outrem. É fato que é na “[...] linguagem que a criança aprende os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e às pessoas; é usando a linguagem que constrói sentidos sobre a vida, sobre si mesma, sobre a própria linguagem.” (BRASIL, 1997, p. 67). A leitura fornece suporte para influenciar o meio, mas facilita ao leitor não ser influenciado. Alicerça diferentes pontos de vista e auxilia o leitor a construir/ desconstruir sinapses. Ao ler, o sujeito amplia argumentos, vocabulário, percepção de mundo e fomenta a própria criatividade.

Nesse sentido, a leitura literária se destaca por favorecer e perpassar pelas relações pessoais, históricas e sociais do leitor. Por se tratar da historicidade e subjetividade humana, ler é uma ação única para cada sujeito que concretiza a especificidade individualizada, a visão/opinião que se tem/faz do texto. Ler marca a representatividade, a unicidade do leitor frente à materialidade lida, portanto, homogeneizar a prática da leitura (literária ou outra forma) é algo improdutivo, seja no universo escolar ou outro ambiente. Para Ângela Kleiman (2004, p.14), a prática da leitura é referente ao universo do leitor. Seus usos:

[...] são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

E Boff (1997, p. 09, grifo nosso) explana sobre a subjetividade do ato de ler:

Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. **Isso faz da leitura sempre uma releitura.** A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. **Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha.** Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam.

Por ser única, a experiência de leitura de cada sujeito se forma na seletividade do que se lê. Ampliamos e aperfeiçoamos nosso repertório de leitura conforme ela se nos apresenta. Isto, significa que a identidade leitora do sujeito (assim como qualquer outra identidade) é algo construído ao longo do tempo e, nele, modificada, ampliada e transformada em um ato experiencial que “margeia” a coautoria.

Além de todos estes aspectos, ler constitui-se como diálogo entre autor-texto-leitor. Nas palavras de Boff (1997, p.10): “Sendo assim, fica evidente que cada leitor é coautor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo em que habita”. Eis a principal premissa para que o universo educacional se desenvolva e se preocupe com diversas metodologias contempladoras do ato de ler. Pois, segundo Bakhtin (2011, p. 261): “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão

multiformes quanto os campos da atividade humana”. Bakhtin possibilita a inferência de que a prática de linguagem (e de leitura) são múltiplas, pois o ser humano também é multifacetado em seu campo psíquico, social, linguístico e cognitivo.

Outra razão para a preocupação em diversos ambientes e instituições públicas, desde às escolas aos ambientes governamentais, é a (falta de) “qualidade” do ensino proposto pelas escolas de todo o país. A concepção de dificuldade encontrada nos bancos escolares, quanto à Língua Portuguesa, está intrinsecamente ligada à prática de leitura e escrita. Ou seja, conforme os PCNs (1997, p.19), “[...] os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais - inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres - estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever”. Entretanto, há um contrassenso quanto a dois aspectos referentes à prática da leitura: a transformação de sua materialidade discursiva e a real possibilidade que as instituições governamentais estão conferindo a ela (leitura), além das páginas de seus documentos oficiais pedagógicos. Conforme consta nos PCNs (BRASIL,1997, p. 43):

Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura — que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura.

Na sequência, o próprio documento ressalta que há alguns aspectos necessários à prática de ler. Dos nove tópicos, pelo menos três são questionáveis (*Ibidem*, p.43-44):

- dispor de uma boa biblioteca na escola;
- dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura; [...]
- quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade: é infinitamente mais interessante que haja na classe, por exemplo, 35 diferentes livros — o que já compõe uma biblioteca de classe — do que 35 livros iguais. No primeiro caso, o aluno tem oportunidade de ler 35 títulos, no segundo apenas um.

Os três tópicos poderiam estar resumidos no primeiro, sendo que a realidade das escolas públicas nem sempre permite a “boa biblioteca”, mencionada no documento. A realidade social e financeira dos alunos de escola pública nem sempre é de investir em compra de livros, seja por falta de recursos financeiros ou acesso a livrarias, ainda que conste como sugestão do professor.

O que fica implícito, pelos outros seis tópicos (inclusos no documento), é que a responsabilidade de articular e providenciar os materiais de leitura é do professor. É necessário lembrarmos que a leitura exige material de boa qualidade. Não, apenas, fragmentos impressos que o professor se vê obrigado a improvisar ou projetar em um *Datashow*, pois a leitura se faz não apenas com o texto escrito, mas principalmente, na recepção do material utilizado na produção da obra, a utilização das cores, a fonte utilizada, a espessura e formato do livro. Ler perpassa por aceitação e identificação (também) com o exterior do corpo do texto.

É fato que leitura, literatura e sociedade não se dissociam. O ser humano faz delas – leitura e literatura – seus principais meios de expressão. Se faz conhecer pela obra literária e ela o entretém, informa, desenvolve e fornece meios para a comunicação entre as gerações, de forma atraente e promovendo o enriquecimento dos leitores. Lendo obras literárias, aspectos fundamentais da formação infantojuvenil, como: criatividade, imaginação, cidadania, concepção de mundo, universo psíquico, moral e social são ressignificados pelo leitor. Valendo-se do processo de verossimilhança, o adolescente faz a leitura não só do mundo, mas de si. Zilberman (2008a, p.17) assevera que:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto.

Ao analisar a afirmação de Zilberman, percebemos que a literatura complementa a ação – reflexão – ação dos sujeitos. Embasa aprendizagens e possibilita ao leitor a experiência de universos extras e a transformação das próprias subjetividades em reflexo de si no mundo e do mundo em si por meio da linguagem, pois como afirma Heidegger (2003, p.188) “Dizer e ser, palavra e coisa, pertencem um ao outro num modo velado, pouco pensado e até impensável.” Muito mais que pensamentos e opiniões, a linguagem expressa sentimentos, subjetividades do sujeito e apresenta-se de forma única em cada ser, sendo intransferível o sentido que cada sujeito se-lhe atribui ao discurso proferido e “impensável” a dissociação entre significante e significado.

Regina Braz, no Material de Apoio ao Professor sobre a Base Nacional Comum Curricular (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2017, p. 26, grifo nosso) (doravante BNCC), afirma que a atividade de leitura deve:

[...] permitir que a leitura literária ultrapasse o mundo prático. Por exemplo, é comum atividades para ler contos e depois produzir contos, seguindo um modelo previamente refletido. Não significa que o aluno não poderá mais produzir contos, mas que a motivação para **a atividade de leitura literária não se restrinja à apresentação de modelos que servirão a uma produção textual.**

Pela afirmação de Braz percebemos que a leitura literária deve servir apenas como motivação para o despertar de algo tão importante quanto ler literatura: produzir.

O texto literário não é uma esfera segregada da realidade humana, mas, a reunião das opiniões críticas referentes ao meio e em diversos momentos de sua história, faz parceria com outras ciências, entre elas a Filosofia, para discutir o problema existencial do ser humano. Isto, porque “[...] O texto da literatura é objeto de linguagem ao qual se associa uma representação de realidades físicas, sociais e emocionais mediatizadas pelas palavras da língua na configuração de um objeto estético.” (PROENÇA FILHO, 2007, p. 08).

Ao ler, o adolescente passa por um processo de identificação de si, das próprias condições de leitura e inserção no mundo e, possivelmente, tem a oportunidade de lidar com o universo psíquico e o quadro sócio – cultural que envolve a leitura e, também, ao leitor. O adolescente tem a oportunidade de perceber outras possibilidades/realidades além da própria.

Ainda sobre a prática pedagógica referente à leitura literária, Braz (*In* ORMUNDO e SINISCALCHI, 2017, p. 26, grifo nosso) acrescenta:

A leitura literária deve perpassar pela compreensão de como a literatura dialoga com a vida humana, da linguagem literária e sua profunda construção estilística, do fato de como ela pode transcender tempo e espaço. **Ler o texto literário não está restrito à compreensão da linguagem escrita, mas se refere a uma ação de recepção crítica e responsiva**, o que implica reagir ao texto, dar-lhe uma resposta, concordando ou discordando.

A literatura, como fenômeno social rechaça a docência mecanicista e reprodutora de mera decodificação, pois é constituída de sentidos e, portanto, plural. A literatura denuncia as condições sociais minimalistas perpetuadoras das desigualdades sociais. Viabiliza o acesso à produção artística e cultural. Externa a miscelânea do saber em todas as áreas do conhecimento. Diante destes fatos, ao professor resta a análise de seu *dasein*, conforme Heidegger. Ou seja, colocar-se diante da decisão política: incentivar a literatura como reprodutora dos conceitos elitistas ou como espaço de análise e subversão do *status quo*.

Dados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil 4”, do Instituto Pró Livro e aplicada pelo Ibope Inteligência mostram que a leitura entre os brasileiros não é bem exercida. Os leitores praticantes leem apenas 4,96 livros ao ano, sendo que 30% das pessoas entrevistadas declarou não comprar livros. Segundo a pesquisa, “A falta de tempo é o principal motivo alegado por não leitores (32%), leitores (43%) e não estudantes (50%) – que gostariam de ter lido mais (3/4 dos leitores). Entre os não leitores, a falta de gosto pela leitura é mencionada por 28%”. (FAILLA, 2016, p. 36).

Sobre o que fazer com o tempo livre, concorrem e ganham da leitura: a TV, em consonância com pesquisas anteriores (73%), a internet (47%), redes sociais (35%) e *WhatsApp* (43%). Apenas 24 % dos entrevistados alegaram ler livros ou outros materiais em seu tempo livre.

Em se tratando do quadro de leitores ativos, segundo Failla, (2016, p. 32):

[...] a soma de Bíblias e livros religiosos lidos atinge, em média, mais de 70% dos gêneros citados pela população com mais de 30 anos e mais de 80% na faixa acima de 40 anos. Esses números podem estar impactando o crescimento de leitores entre a população adulta. Os romances, apesar de serem os terceiros mais citados a partir dos 25 anos, são menos lidos do que os livros religiosos. Aqueles que estão fora da escola também estão lendo mais (de 38% para 46%), e indicam principalmente livros religiosos (50%) e Bíblia (29%).

Dos leitores ativos, 57% são da região Centro-Oeste do Brasil, perdendo apenas para o Sudeste (61%) e seguido por Norte (53%), Nordeste (51%) e Sul (50%). Os benefícios da leitura são explícitos na pesquisa. Failla (2016, p. 37) aponta para algo que já se tornou lugar comum nas discussões escolares, e se concretiza na pesquisa realizada como dados estatísticos:

Na comparação sobre o uso do tempo livre por leitores e não leitores, uma revelação importante: leitores têm um repertório mais diversificado de atividades culturais e sociais. Ocupam seu tempo livre de maneira mais frequente e variada que não leitores, inclusive praticando exercícios físicos ou encontrando amigos, o que evidencia, também, maior disposição para vivenciar e ocupar o próprio tempo com uma maior diversificação de atividades sociais e culturais. Essa mobilização e esse protagonismo revelam o poder da leitura.

A mediação aparece como fator primordial na questão da leitura, 83% dos entrevistados não leitores declararam não ter recebido a influência de ninguém, enquanto 55% dos leitores declararam que tiveram referências sobre leitura vindas da mãe ou do professor.

No quesito professores leitores, a prática de leitura está muito aquém do ideal. Segundo Ceccantini (*In* Failla, 2016, p.95) “[...] é preocupante que 37% dos professores respondam que ‘gostam pouco’ ou ‘não gostam de ler’.” O autor enfatiza, também que:

É sintomático também que, quando são analisadas as obras citadas pelo conjunto de entrevistados que estão envolvidos com a educação, não haja praticamente referência a obras de literatura, seja adulta, seja “de fronteira”, seja juvenil, delineando-se um panorama quase totalmente focado na leitura de obras religiosas, de autoajuda ou de obras utilitárias de outra natureza.

Em se tratando de leitura midiática e cibernética o Relatório do Instituto Pró-Livro, organizado por Zoara Failla (2016, 262- 264.), demonstra que 56% e 49% dos entrevistados utilizam o celular e o computador, respectivamente, como forma de leitura, sendo que, 47% dessa leitura virtual é voltada para Literatura. Os dados da pesquisa do Instituto Pró-Livro provam que, desde as citações utilizadas em *status* e páginas de redes sociais a *e-books* em perfis de *Wattpads*, a interação entre autor e leitor tem ocorrido concomitante ao crescente interesse pela busca do reconhecimento da obra divulgada. É o que Ceccantini, (*in*, FAILLA, 2016, p. 89) defende ao postular:

Os livros mais lidos pelos jovens costumam estar associados a fenômenos culturais que não se limitam a um dado livro, mas envolvem adaptações e recriações as mais variadas, abarcando filmes, vídeos, peças teatrais, música, videogames, moda, HQs, TV, sites, espetáculos, multimídias, aplicativos. Enfim, uma grande diversidade de produtos que vinculam cultura e consumo e convidam à múltipla fruição e ao trânsito entre linguagens e suportes, mesclando variadas modalidades.

As leituras de textos midiáticos contemplam certo destaque na pesquisa. O universo infantojuvenil e as obras em conjunto com o meio tecnológico facilitam a aproximação do leitor adolescente ao universo literário, através da linguagem, temas em formatos ideológicos e/ou filosóficos do universo adolescente. Isto, porque o formato das obras refletem o formato de leitor que está diante dela atualmente. Luzia de Maria (2004, p. 85-86) afirma que se trata de:

Descontinuidade; quebra da sequência previsível; utilização de todas as linguagens (inclusive diálogo entre o texto e a tipografia ou entre o texto e as ilustrações, alterando-se até mesmo a forma convencional do livro); incorporação, num mesmo texto, de fragmentos diversos, de vários autores, estilos e épocas, etc., realizando o que se chama ‘intertextualidade’; simultaneidade de cenas, imitando procedimentos do cinema moderno; introdução, na prosa, de técnicas da construção de poemas; inclusão, na composição do texto, de posicionamentos autocríticos, ou seja, textos que refletem e questionam seu próprio processo de construção.

Com o advento da tecnologia, assistindo aos programas infantojuvenis, a prática de utilizar a leitura literária como forma de reconhecimento próprio e ao mundo tornou-se mais fácil, pois, ainda que o adolescente ou a criança não leiam um extenso livro, um momento ou outro se depararão com algum excerto literário em programas de televisão ou em redes sociais e, talvez, até, participe de produções literárias em rede, como: *blogs*, *vlogs*, *videocasts*, *fanfictions*, *booktubes*, dentre outros mecanismos de autoria literária, presentes no ciberespaço. Conforme Lévy (1999, p. 113): “[...] os elementos do ciberespaço continuarão progredindo rumo à integração, à interconexão, ao estabelecimento de sistemas cada vez mais interdependentes, universais e ‘transversais’. [...]”.

A responsabilidade do professor, como ser exemplar para a prática de leitura, é reconhecível e legítima. Entretanto, há alguns hiatos que merecem atenção, com o uso e incentivo de leituras. Políticas que obriguem a escola a incentivar o hábito de leitura não são suficientes para que o ato de ler se torne hábito no universo educacional. É necessário, também, que as condições sejam realmente possíveis dentro das possibilidades da escola e da realidade do discente. Bibliotecas e salas de leitura deveriam ser requisitos básicos em **todas** as escolas, assim como a disponibilização de formas para a leitura interdisciplinar tecnológica. O acervo literário infantojuvenil deveria ser melhor atualizado, variado, com obras mais recentes e do interesse dos alunos, bem como a quantidade de exemplares de uma mesma obra.

Não basta fazer o diagnóstico da prática de leitura nas famílias como pontual. É necessário políticas públicas e projetos (além do ambiente educacional) que enredem, incentivem as famílias a lerem, pois o hábito da leitura requer ambiência não só escolar, familiar, mas também, social. Nas palavras de Cosson (2014, p.115), “[...] nossa constituição como leitores passa necessariamente pela relação afetiva que mantemos com os textos [...]” A constituição da leitura necessita ser iniciada em casa e ter a família como referencial, pois, assim, ler alcança patamares melhores na prática escolar e se torna um ato comum, corriqueiro na vida do estudante.

Por se tratar de uma atividade que desenvolve as demais, a leitura necessita ser tratada com ênfase e destaque por todo o âmbito social do estudante. Segundo Ivic (2010, p. 43), sobre Vygotsky: “[...] A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento, tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo. Em outros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual.” Pela afirmativa de Ivan Ivic, podemos inferir que a capacidade leitora influencia diretamente

na capacidade discursiva e de aprendizagem do estudante. Delimita diretrizes educacionais e dita o ritmo educacional a ser seguido pela instituição educacional.

2.2 - A aprendizagem e a autoria literária

Percebemos que o início de um trabalho científico alcança a concretude em observações e análises delimitadas do lugar de observação do pesquisador. Tais considerações se cristalizam no indivíduo ao longo de toda a sua formação social e cognitiva. Isto porque, segundo Vygotsky (2001, p. 54-55):

A natureza do próprio desenvolvimento transforma-se, do biológico no sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso. Desde que, admitamos o caráter histórico do pensamento verbal, teremos que o considerar sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana.

O sócio-histórico do sujeito vai além da linguagem e, portanto, a determina. A sociedade se constitui e é atravessada pela história e pela cultura refletindo conceitos e formulações diferenciadas no pensamento verbal (que constitui a linguagem) seja individual ou coletivo. O pensamento verbal torna o sujeito-estudante diferenciado, pois atravessa e é atravessado por ele.

Rubem Alves (2004, p. 54) refere-se às potencialidades da criança e à univocidade do ser as quais urge serem valorizadas no aluno:

[...] não há um programa a ser seguido numa ordem certa e num mesmo ritmo. Cada criança é única, com seus próprios sonhos, ritmos e interesses. A escola não pode destruir essa criança para moldá-la a uma “forma”. O objetivo da escola é criar um espaço em que cada criança possa pensar os seus sonhos e realizar aquilo que lhe é possível, no ritmo que lhe é possível.

O autor refere-se à busca feita pelo aluno e à autonomia originada por ela. O estudante tem a capacidade de desenvolver a aprendizagem por conta própria, por meio da pesquisa, necessitando do professor como instigador e orientador. Esta prática estudantil, refere-se (também) à leitura e produção literárias nem sempre considerada/valorizada nos círculos

literários ou mesmo reconhecida, legitimada como literatura pelo próprio ambiente escolar. Segundo Márcia Abreu (2006, p. 39, grifo nosso):

[...] Dois textos podem fazer um uso semelhante da linguagem, podem contar histórias parecidas e, mesmo assim, um pode ser considerado literário e o outro não. **Entra em cena a difícil questão do valor, que tem pouco a ver com os textos e muito a ver com posições políticas e sociais.** Por exemplo, já houve um tempo em que não se viam com bons olhos as produções femininas, pois as mulheres eram tidas como intelectualmente inferiores. Assim como os negros. [...]

A partir dessa leitura, alguns questionamentos começaram a nos provocar e povoar o nosso autoquestionamento: Por que há uma literatura infantojuvenil escrita (apenas) por adultos? Quem a lê? Onde ela circula? Quem valoriza a produção do estudante, realmente? Quantos livros escritos pelo público infantojuvenil existem? O que pode ser considerado texto literário? Quem pode legitimar / reconhecer a produção autoral de alguém? Qual o melhor momento para iniciar a criança ou adolescente no processo da autoria literária?

Decidimos por fazer a intervenção em Literatura ao ler o que Márcia Abreu (2006, p. 40, itálicos da autora, negrito nosso.) afirma nas páginas seguintes:

Para resolver esse problema, recorre-se à adjetivação do substantivo literatura, criando o conceito de *Grande Literatura ou de Alta Literatura ou de Literatura Erudita* – sempre com maiúsculas – para abrigar aqueles textos que interessam, separando-os dos outros textos em que também se encontram características literárias, mas que não se quer valorizar. Para esses reservam-se outras expressões, também adjetivadas: *literatura popular, literatura infantil, literatura feminina, literatura marginal...* [...] **o que torna um texto literário não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola no conjunto dos bens simbólicos.**

As afirmações da autora suscitou-nos outras perguntas e reflexões sobre a importância da obra produzida, especialmente pelo aluno. Hoje, pouco se fala de espaço (em se tratando de leitura) para a apreciação de textos que são produzidos por adolescentes. Seria necessário que a Escola (enquanto instituição) destacasse para os alunos que é possível, sim, a produção literária por parte de crianças e adolescentes sem o crivo de valor que (em comum) a sociedade letrada busca ou impõe.

Segundo Jauss (1994, p.7-8):

[...] a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão — somente de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios de recepção do efeito produzido pela obra e de sua fama junto a posteridade, critérios estes de maior difícil apreensão.

Antes mesmo que se estenda aos alunos o conceito do que é “literatura de qualidade” é necessário que os estudantes saibam que produzir é ter voz. É se fazer ouvir, ser reconhecido. É necessário que os alunos percebam que é essa uma das principais razões para o despertar da prática e do gosto da leitura. É necessário (ainda) que a literatura produzida pelo público infantojuvenil possua maior espaço, no ambiente acadêmico e, em especial, na escola e na família para que seja concebida como autoria e divulgada sob a mesma concepção.

Abreu (2006, p. 41.) afirma (ainda) que: “O prestígio social dos intelectuais encarregados de definir Literatura faz que suas ideias e seu gosto sejam tidos não como uma opinião, mas como a única verdade, como um padrão a ser seguido.” A afirmação de Abreu fez-nos refletir, também, sobre o efeito dessa obra no adulto, em especial, professores e pais. E, a partir dessa reflexão, estabelecemos o nosso primeiro recorte: **a autoria literária do aluno**. Apesar da “adjetivação”, como se refere Abreu (2006), a literatura infantojuvenil fala sobre o universo do referido público, porém, pela perspectiva do adulto. Podemos inferir, então, que as obras trazem o idealismo do adulto para o universo da criança e do adolescente. Não mostra as perspectivas pelo olhar de quem realmente a vive.

Há outro ponto a considerar: o adulto tem a experiência da infância e da adolescência dentro do seu tempo e espaço social. Somemos a esta problemática o agravante de que as obras (na maioria das vezes) foram escritas por adultos daquele período histórico, não por crianças e adolescentes do período em que a obra foi produzida. Dizendo de outra forma, ser criança/adolescente no século XXI, é diferente do que foi no século XX. Esta lacuna de espaço (sendo bastante restritivos) já inviabiliza dizer que textos escritos no século XX são representativos das gerações Z e Alpha, como denomina Ceretta e Froemming (2011, p. 24-25), tão interligada à *Internet*, aos *iphones* e fones de ouvido.

É um segmento apaixonado pela tecnologia, pela mídia e suas ferramentas de transmitir informações. Utiliza a televisão, ouve o rádio, acessa a Internet e fala ao celular simultaneamente, sem qualquer dificuldade. Leva esse comportamento frenético, em ritmo fragmentado e acelerado, para as escolas e para as empresas nas quais trabalham, exigindo novas práticas educacionais e gerenciais, a fim de conduzir tais comportamentos para que se possa extrair o melhor desse segmento, extremamente criativo e inovador.

Os estudantes estão agregando conhecimento tecnológico mais precocemente. Em qualquer fase da vida, já se constituem leitores/autores, isto porque a leitura e a Literatura são mecanismos de transformação de realidades e, também, de conceitos cognitivos e formação, tal como Nelly Novaes Coelho (2000, p.24, itálico da autora) postula:

A Literatura é um autêntico e complexo *exercício de vida*, que se realiza *com e na* Linguagem – esta complexa forma pela qual o pensar se exterioriza e entra em comunicação com os outros pensares. Espaço de convergência do mundo exterior e do mundo interior, a Literatura vem sendo apontada como uma das disciplinas mais adequadas (a outra é a história) para servir de eixo ou de “tema transversal” para a interligação de diferentes unidades de ensino nos novos Parâmetros Curriculares.

Baseando-nos na afirmação de Coelho, percebemos que o texto literário deve ser apresentado à criança, sempre que possível, desde os primeiros anos de sua vida, pois trabalha sob a perspectiva da imaginação verossímil e intertextual. Assim, a Literatura é o mecanismo mais eficiente para atrair o interesse do indivíduo quanto à leitura porque não ensina apenas a refletir sobre o meio ou aspectos linguísticos, e, sim, favorece a inserção imaginativa e possibilita ao sujeito infantojuvenil criar realidades e universos próprios.

A Literatura, em forma de leitura ou produção, é mais que mero entretenimento ou uma simples forma de fazer com o que o aluno leia em nível quantitativo, e/ou faça análises sintáticas. Ela possibilita ao aluno - leitor/autor observar e externar seus pensamentos e sentimentos no e para o mundo e, conseqüentemente, ter a oportunidade de transformá-lo e, antes de tudo, a si próprio.

Preocupa-nos o fato de que o ensino dos textos literários, direcionado ao público infantojuvenil, possua, na maioria das vezes, caráter moralizante e representativo do pensamento ideológico adulto. Zilberman (1983, p. 20-21) discorre sobre isso ao afirmar:

Por todos estes aspectos, a escola participa do processo de manipulação da criança, conduzindo-a ao acatamento da norma vigente, que é também a da classe dominante, a burguesia, cuja emergência, como se viu, desencadeou os fatos até aqui descritos. A literatura infantil, por sua vez, é outro dos instrumentos que tem servido à multiplicação da norma em vigor. Transmitindo, via de regra, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, ela se compromete com padrões que estão em desacordo com os interesses dos jovens. Porém, pode substituir o adulto, até com maior eficiência, quando o leitor não está em aula ou mantém-se desatento às ordens dos mais velhos. Ocupa, pois, a lacuna surgida nas ocasiões em que os maiores

não estão autorizados a interferir, o que acontece no momento em que os meninos apelam à fantasia e ao lazer.

A instrumentalização e o utilitarismo manipulador da literatura em função da ideologia adulta, em detrimento aos sentidos infantis, corroboram para que a autoria literária infantojuvenil seja tão pouco lida. E seja representada (apenas) dentro do espaço escolar (puramente) como meio de exercitar a escrita e não a forma de o indivíduo ter representatividade no universo literário e, por consequência, ter seus verdadeiros ideais representados na sociedade.

Pudemos perceber que, também, as produções dos estudantes da E. E. Dona Rosa Frigger Piovezan, onde atuamos, costumavam ser lidas apenas pelo professor e/ou colegas. Este fato complicava não só o estímulo do autor-estudante em continuar a produzir, como também, agravava uma problemática (nem sempre abordada) na escola: a apropriação da autoria por parte dos estudantes.

Se o intuito norteador do universo educacional é transformar o estudante em leitor fluente, leitor de longas obras e conseqüente intérprete e escritor dos mais variados gêneros textuais, em especial, de textos práticos, como: requerimento, ofício, notícias, propagandas, artigo de opinião e muitos outros, então, para alcançar esse objetivo, pensamos que, antes, a escola deve promover o desenvolvimento do prazer estético em ler e produzir literatura, pois, na ânsia de fazer o aluno se reconhecer leitor de textos práticos e/ou canônicos, a leitura e a escrita têm sido impostas e manipuladas pela escola, sendo que o correto parece-nos ser o contrário.

O aluno necessita, antes, aprender que tem a capacidade de inventar, criar, ficcionar ou representar a realidade por meio da Literatura e, apenas mais tarde, ter a preocupação em seguir as normas institucionais da leitura e da escrita. Não é comum alguém aprender a gostar de exercitar a imaginação e o processo criativo seguindo normas e técnicas, exigidas. Percebemos, portanto, que é mais fácil desenvolver a leitura e a autoria quando acontecem de forma natural, quando há o respeito à subjetividade do leitor – autor.

O estudante-autor pode encontrar essa legitimidade, e liberdade em práticas literárias, ao expor sentimentos e opiniões por meio da arte. É imperativo que o aluno perceba como a produção (escrita, oral ou visual) realizada por ele possui maior significação, valorização e expressividade do que as regras estabelecidas pela escrita. Que perceba que o ato de escrever é um recurso ou meio e não a base única para a produção e a criação.

O processo de iniciar e expor a própria autoria não é algo novo e nem exclusivo de pessoas que ainda sonham com o reconhecimento de sua obra. Ítalo Calvino (1990, p.77) descreve seu processo de criação como algo que o inquieta, concretiza-se em obra material, e, só então, é expandida e reformulada como se esse processo fosse algo intuitivo. O autor descreve uma atividade constituída de trabalho e melhoria constantes e narra a forma em que o texto foi produzido e desenvolvido:

A primeira coisa que me vem à mente na idealização de um conto é, pois, uma imagem que por uma razão qualquer apresenta-se a mim carregada de significado, mesmo que eu não o saiba formular em termos discursivos ou conceituais. A partir do momento em que a imagem adquire uma certa nitidez em minha mente, ponho-me a desenvolvê-la numa história, ou melhor, são as próprias imagens que desenvolvem suas potencialidades implícitas, o conto que trazem dentro de si. Em torno de cada imagem escondem-se outras, forma-se um campo de analogias, simetrias e contraposições. [...]

Entendemos que, antes mesmo de propor que o adolescente se aproprie da sintaxe pragmática da língua, precisamos fazê-lo perceber que o universo da produção vai muito além de regras ou ideias alheias. Precisamos fazer com que o aluno goste de imaginar, criar, embasado no universo letrado que, aos poucos, vai aprendendo a dominar.

2.3 - O tema em questão – a formação da identidade

Percebemos que, por meio da pesquisa e da curiosidade, o estudante tem a oportunidade de desenvolver outro aspecto da aprendizagem (tão ou mais importante que a pesquisa): a responsabilidade pelo próprio estudo. O professor ajuda a constituir o conhecimento cognitivo e científico do aluno, enquanto orienta e possibilita momentos de *linkagens*, quando ouve as opiniões, perguntas e buscas, na sala de aula (ou extraclasse).

Ao analisarmos as aulas de Língua Portuguesa, em associação com a literatura, percebemos a concretude do que Araujo, Coenga e Grazioli (*In Freitas, 2017, p.60*) afirmam:

A literatura infantojuvenil contemporânea, seja ela da criação impressa – com os recursos extremamente visuais e apelativos ou técnicas de *designers* – ou das tramas virtuais e labirínticas com seus recursos hipermediáticos, assume, definitivamente, novas formas de ler/ver e inéditas maneiras de conceber o objeto livro. [...] As diversas linguagens utilizadas, sons, movimentos, imagens e, sobretudo, a interatividade, transformaram a leitura e releitura do conto numa experiência criativa e pedagógica.

No entanto, para que a “experiência criativa” seja/esteja do/no universo educacional, é necessário, antes, que o professor se proponha a acolhê-la. É a isto que Paulo Freire (1996, p.124, itálicos do autor) se refere ao postular:

Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a *autoria* também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que recusa *escutar* os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento.

Lendo a afirmação de Freire, refletimos sobre a prática em sala de aula, e se a efetivação do exercício desse direito (da autonomia em aprender) não seria algo a ser feito em nossa intervenção. A realidade numerosa e heterogênea das salas de aula, a falta de recursos, a burocracia e a dinâmica comportamental dos adolescentes, possivelmente, dificultariam a nossa prática quanto à atenção individualizada ao estudante. Percebemos que seria desafiador, mas, com resultados interessantes e enriquecedores aos alunos, e (principalmente) à nossa *práxis* docente.

Quando planejamos a inserção didático-pedagógica na escola, em reunião com os adolescentes, surgiram vários temas, entre eles: amor, homossexualidade, adolescência e cultura comodorense, e, naquele momento, se optou pelo tema: amor. A mudança do ano letivo, modificou o contexto da sala com a qual trabalharíamos. Em 2018, houve abertura de novas salas e, conseqüentemente, a realocação dos alunos para turmas diferentes. Entre os estudantes da nova turma, Nono Ano C, havia apenas cinco daqueles que tínhamos conversado. Então, fizemos outra reunião com a turma. Estávamos diante de uma decisão: continuar com o tema anterior ou modificá-lo? Lembramos, nesse momento, da afirmação freireana (FREIRE, 1996, p. 59):

[...] Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir afirmação várias vezes feita neste texto – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

Depois de uma roda de conversa e votação com a turma, ficou decidido que a cultura comodorense, em especial, a história dos pioneiros deveria prevalecer. Os importantes fatos históricos que promoveram a constituição da identidade do povo de Comodoro, MT, como tema norteador dos trabalhos.

A identidade individual e de um povo é um conceito que se move (BAUMAN, 2005, *passim*). Não é algo pronto em uma ou outra fase, antes, sim, descobre-se, delinea e se forma ao longo da vida. Outro fator a ser correlacionado é a quantidade com que ela (identidade) se apresenta ao mesmo indivíduo. Isto, significa que, sob determinado aspecto, o indivíduo se molda de várias formas e essa “liquefação do ser” acontece simultaneamente às experiências adquiridas. Como o próprio Bauman (2005, p. 96, grifo nosso) se refere: “Em nosso mundo fluido, comprometer-se com uma única identidade para toda a vida, ou até menos do que a vida toda, mas por um longo tempo à frente, é um negócio arriscado. **As identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter**”.

Nesta perspectiva, o processo de formação identitária, enquanto literatura, segue o mesmo padrão. A identidade autoral pode assumir diversas nuances e serem modificadas conforme as experiências de leitura e prática de produção literária. Em outras palavras, ninguém nasce leitor/ autor literário. Este é um fenômeno que se vai criando e modificando ao longo da trajetória do letramento literário, alicerçado no meio em que vive o ser-autor.

Consideramos o tema Identidade para a inserção porque a busca por pertencer a um grupo faz com que o público juvenil desenvolva comportamentos e práticas que, na verdade, podem não ser o que ele (adolescente) acredita. Sobre isso, Tomas Tadeu da Silva (2000, p. 96-97) postula:

[...] A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação [...].

A “subjetividade” do adolescente, em especial, dos nossos alunos, é relativizada pelo meio social e familiar. Este último é orientado por sua cultura, costumes, necessidades financeiras e de trabalho. Sobre isso, observamos que, grande parte das famílias comodorenses, imigrantes, tem seu ambiente familiar permeado por múltiplas realidades e culturas

experienciadas nas diferentes cidades em que residiram. Este fenômeno é retratado por Hall (2003, p. 44-45):

As identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera. Por todo o globo, os processos das chamadas migrações livres e forçadas estão mudando de composição, diversificando as culturas e pluralizando as identidades culturais dos antigos Estados-nação dominantes, das antigas potências imperiais, e, de fato, do próprio globo.

Devido ao trabalho dos pais, os adolescentes presenciam culturas e costumes diversos, que os influencia diretamente na formação e nas escolhas. Acrescemos o debate sobre a temática, pois, observamos que a identificação do leitor com o texto enriquece o entendimento. Essencialmente, ler e gostar de ler requer a apropriação do texto por parte do leitor. A leitura reflete a posição que o leitor/receptor tem do indivíduo no mundo. Rezende (2013, p.23) propõe:

[...] é preciso levar mais em conta a dimensão subjetiva da leitura e as realizações efetivas dos sujeitos leitores, alunos, estudantes, professores. A implicação do sujeito dá sentido à prática da leitura, pois ela é, ao mesmo tempo, o signo de apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro, graças a diversidade das recepções de uma mesma obra.

A afirmação de Rezende nos remete à reflexão de Hall (2003, p. 354, grifos do autor.) sobre os sentidos e significações projetadas durante a recepção de uma mensagem:

Produzir a mensagem não é uma atividade tão transparente como parece. A mensagem é uma estrutura complexa de significados que não é tão simples como se pensa. A recepção não é algo aberto e perfeitamente transparente que acontece na outra ponta da cadeia de comunicação. E a cadeia comunicativa não opera de forma unilinear.

A recepção textual forma a identidade, esta pode também ser entendida como a perspectiva que temos de nós mesmos frente ao mundo e ao outro. A identidade pessoal trabalhada no Nono Ano C, da Escola Piovezan, evidenciou as particularidades dos sujeitos (em geral) como fator característico, associado e resultante da formação psicossocial juvenil. Questões subjetivas foram levadas em conta, assim como defende Woodward (*In SILVA, 2005, p. 55, ênfase da autora*):

[...] ‘Subjetividade’ sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre ‘quem nós somos’. A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade. Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. A subjetividade inclui as dimensões inconscientes do eu, o que implica a existência de contradições [...].

Sobre o conceito de identidade, Bauman (2005, p. 44-45) afirma que a escolha nem sempre é permitida, conforme as relações de poder e pressões sociais que constituem a nossa atual sociedade líquida. Portanto, quanto à liberdade de escolha da identidade,

A maioria de nós paira desconfortavelmente entre esses dois pólos, sem jamais ter certeza do tempo de duração de nossa liberdade de escolher o que desejamos e rejeitar o que nos desagrada, ou se seremos capazes de manter a posição de que atualmente desfrutamos pelo tempo que julgamos satisfatório e desejável. Na maior parte do tempo, o prazer de selecionar uma identidade estimulante é corrompido pelo medo.

Bauman (2005, p. 83-84, grifos do autor) afirma que a identidade não é um assunto unânime em opiniões. Antes, denota escolhas (nem sempre aceitas pela sociedade) e a diluição/fragmentação dos sentidos na sociedade líquida. Segundo o autor,

[...] é um ‘conceito altamente contestado’. [...] O campo de batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega. [...] Talvez possa ser conscientemente *descartada* [...], mas não pode ser *eliminada* do pensamento, muito menos *afastada* da experiência humana. A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado [...].

A pre-sença, postulada por Heidegger (2005, p.39), é constituída por questionamentos e, antes, a partir de escolhas e opções do que a cerca:

A pre-sença sempre se compreende a si mesma a partir de sua existência, de uma possibilidade própria de ser ou não ser ela mesma. Essas possibilidades são ou (*sic*) escolhidas pela própria pre-sença ou um meio em que ela caiu ou já sempre nasceu e cresceu. No modo de

assumir-se ou perder-se, a existência só se decide a partir de cada presença em si mesma. A questão da existência sempre só poderá ser esclarecida pelo próprio existir. A compreensão de si mesma que assim se perfaz, nós a chamamos de compreensão existenciária.

A identidade (antes de outro aspecto) é a representação do “eu” do indivíduo e, portanto, o discurso de quem emite a opinião será marcado (também) pelo que acredita representá-lo. Esta é a principal razão para que haja respeito entre as partes.

2.4 – Seleção das obras – formação do *corpus*

Para atender a temática selecionada, e a proposta de formação de leitores com autoria, desde a elaboração do projeto de inserção, pensamos em obras que representavam e referenciavam o universo contextual e intelectual dos alunos adolescentes. Citamos: “A fábula do quase frito” (1997), de Ivens Scaff; “Flicts” (1984), de Ziraldo; “Menina bonita do laço de fita” (2005), de Ana Maria Machado; “A cor da vida” (2008), de Semiramis Paterno; “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um” (2012), de Lucimar Rosa Dias e “A maior flor do mundo” (2001), de José Saramago. Pensamos (também) algumas músicas, cujas letras, intertextualmente, versavam sobre a temática da formação identitária: “Vida Real”, de Paulo Ricardo; “Identidade”, de Anderson Freire. Utilizamos, ainda, poemas da obra “Meu quintal é maior do que o mundo”, de Manuel de Barros (2015). A escolha delas partiu, principalmente, do que Bordini e Aguiar (1988, p. 18) defendem:

O primeiro passo para a formação do hábito da leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele. [...] A familiaridade com a obra gera predisposição para a leitura e o conseqüente desencadeamento do ato de ler.

As obras, poemas e narrativas escolhidos trazem concepções comuns à vida dos adolescentes: ambiência, dúvidas, decisões, escolhas, amizade, descobrir-se e as próprias origens. Pensamos nas referidas obras ainda porque os alunos, na fase adolescente, estão em desenvolvimento físico, emocional e intelectual. Aguiar e Bordini (1988, p. 20) chamam de “5ª fase” que vai dos “14 aos 17 anos” e o adolescente está “Descobrimdo o mundo interior e o mundo dos valores”.

Houve a obra “A Terra dos Mil Povos: História indígena do Brasil contada por um índio”, de Kaká Werá Jacupé que, elencada no projeto, por não ser encontrada nesse curto espaço temporal da pesquisa, então foi substituída por “Você lembra, pai?” (2003), de Daniel Munduruku. Em consonância com o que postulamos, quanto a possíveis adaptações conforme a necessidade, tivemos a atenção na linguagem e no que a obra possuía de ligação com o universo infantojuvenil, além de discorrer e valorizar a cultura indígena. Lembramos, aqui, do que Thiollent (1986, p.47) diz:

O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada.

Após decidirmos a seleção das obras, redefinimos o nosso recorte temático: “a identidade da autoria literária discente pautada em leituras de obras infantojuvenis”. A temática identidade trouxe outros subtemas, mas como o trabalho científico exigiu um certo recorte, fizemos o possível para trabalhar com os discentes as diferentes formas de identidade e, que, por consequência, estavam inseridas no tema maior. Durante as aulas, discutimos e analisamos abordagens nas obras que envolviam: Identidade pessoal, Identidade étnica, Identidade cultural, Identidade religiosa, Identidade de gênero e Identidade nacional/municipal.

Partimos da ideia de que o imaginário que temos como identidade (o conhecimento de nós mesmos) pode ser moldado no espaço imagético/imaginário, mas é constantemente atravessado e interpelado pelo meio sócio-afetivo e cultural. Para o adolescente, esse “atravessamento” é mais comum, haja vista a sua imersão tecnológica, midiática e virtual.

Segundo Woodward (*In* SILVA, 2005, p.15), algumas de nossas identidades são biológicas, como a étnica. Porém, outras são passíveis de escolhas e convívio social.

[...] A maternidade é outro exemplo no qual a identidade parece estar biologicamente fundamentada. Por outro lado, os movimentos étnicos ou religiosos ou nacionalistas frequentemente reivindicam uma cultura ou uma história comum como o fundamento de sua identidade.

Nossa intenção não foi problematizar ou direcionar a identidade mais adequada, fruto ideológico de outrem. Visamos a discutir, a valorizar e a incentivar a escolha da própria

identidade, com ênfase voltada à identidade autoral. Procuramos possibilitar ao aluno descobrir-se capaz de moldar uma identidade literária para si.

2.4.1 Obras que ensinam a ser

As obras selecionadas para os trabalhos de nossa inserção, como já afirmamos, trazem a mensagem da busca da própria identidade, intertextualmente. Sob perspectivas diferentes, as narrativas apresentam enredos que tratam de comportamentos humanos relativos à infância e à juventude.

Na obra “A fábula do Quase frito”, escrita por Ivens Cuiabano Scaff (1997), três crianças subiram um morro com muita dificuldade. Encontraram uma queimada e apavorados correram de um lado para o outro. Encontraram um filhote quase queimado pelas chamas. Por não saberem o que o animal era e por quase ter sido queimado, chamaram-no de “Quase Frito”. Diariamente, os garotos contavam-lhe histórias para que se acalmasse. As crianças repetiam a história da “Cigarra e Formiga”. Comparam Quase Frito com uma Formiga, uma Cigarra e um Bicho Preguiça, entretanto, nas três comparações Quase Frito recusou-se a aceitar as características que o impingiam: apenas trabalhar, apenas cantar ou nunca trabalhar.

Depois de um tempo aparece um Tuiuiú, senta-se à beira da casa do filhote. Este, pergunta ao recém-chegado que tipo de animal poderia ser, porém, o companheiro não lhe sabe responder. Ele, também, o questiona senão conhecia seus pais que moravam no morro, mas o Tuiuiú, não se lembra.

O Quase Frito, na busca de respostas para saber quem era de verdade, resolveu abandonar a casa dos meninos e começou por consultar uma senhora, sobre quem ele poderia ser. Entretanto, a senhora lhe respondeu que só quem saberia essas respostas seriam os seres da floresta. Decidido a descobrir a própria origem, Quase Frito dirigiu-se ao morro onde fora encontrado. Chegando lá, construiu uma casa pendurada na árvore, fez novos amigos, e todos os dias cantava, treinava com os pássaros. Finalmente descobriu quem era: um pássaro.

Um aspecto da obra de Scaff urge ser destacado: é a cultura e ambiência cuiabana/mato-grossense: o morro Santo Antônio, a mãe do morro, o Currupira, a piraputanga de ouro. Se não soubéssemos que a obra foi escrita por Scaff, provavelmente, a simples presença do Tuiuiú seria suficiente para situá-la no Pantanal.

A linguagem de Scaff também retrata a cultura do povo mato-grossense “picumã”, “Deus-nos-acuda” (1997, p. 8): “currutela, tantã, gira, boiota” (*Ibidem*, p. 25) são termos

referenciais da linguagem de Mato Grosso. Há que se destacar o apelo ecológico da obra. Queimada é um fator de risco e o nome do personagem protagonista já denuncia o crime ecológico. As imagens e a cor preta e branca no interior da obra destacam a perda da coloração após a queimada. O fogo que deixou a paisagem cinza.

A narrativa acontece em torno da falta de identidade do protagonista. Entretanto, pode-se afirmar que esta falta de identidade é conveniente e coerente com a proposição da obra: as queimadas descaracterizam o ambiente e o sujeito que, por verossimilhança, identifica-se com o animal e percebe o risco que as queimadas representam.

A obra destaca o fato de que nossas identidades, embora possam ser explicadas pela cultura, são construídas sobre as decisões que tomamos. Quando questiona a velha que “masca fumo” sobre sua identidade, Quase Frito recebe a resposta: “[...] só quem sabe são os entes” (*Ibidem*, p. 25). Contudo, o protagonista toma a decisão de como agir/ser: “Vou cantar, cantar, cantar/trabalhar/descansar/[...]”. (*Ibidem*, p. 32).

A narrativa de Scaff chama a atenção, assim, como o “Patinho Feio”, de Andersen, para os estigmas que são impostos ao outro. Enquanto Andersen se refere ao não ajuste aos padrões sociais, em Scaff o estigma é deflagrado pela ação do homem: a queimada. Quase Frito é “deformado” devido, a uma agressão à natureza. Este fato, muito além de danos físicos, provoca perdas psicossociais e afeta a sua noção identitária de pertencimento.

A enredo da obra de Scaff refere-se a três crianças. O leitor percebe essa informação, que são três, de etnias diferentes, apenas pelas imagens. Nesse aspecto, a obra scaffiana sugere a miscigenação presente em Mato Grosso. Este, é retratado na obra, ainda, por uma detalhada descrição de sua fauna e flora (*Ibidem*, p. 30):

Foi andando. Andando e vendo as árvores muito bonitas. Tinha árvores com flores amarelas. Árvores com flores cor-de-rosa. Árvores com frutinhas. Tinha também muitos bichinhos. Prêas, cobras, lagartos, curimpampans, gatos-domato, caititus, jaguatiricas, lobinhos, iraras. Quase Frito já tinha até esquecido a tristeza. Zanzeou o dia inteiro. Viu o sol subir até o pico do céu. Viu o sol ficar vermelho quando já estava ficando tarde e um ventozinho frio lambia o sertão. E logo apareceram as estrelas. Umas piscavam, outras não.

A obra dialoga (também) com a fábula “A Cigarra e a Formiga” e a forma como o adulto apresenta o gênero (fábula) às crianças. Apesar da forte presença do gênero fábula, a história de Scaff não se constitui assim. Segundo Coelho (1991, p.146-147): “Fábula (lat. *fari* = falar e gr. *phaó* = dizer, contar algo) é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por

animais, que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade.” A autora ainda acrescenta que algumas de suas características essenciais é [...] “uma *história de animais*, que ‘prefiguram’ os homens, e que tem como finalidade divertir o leitor e ter uma *moralidade*.” [...] (*Ibidem*, p. 147, destaques da autora)

Apesar da narrativa de Scaff ter um nítido apelo ambiental e a referência implícita pela busca e apropriação da identidade do protagonista, a obra não traz uma “moral” explícita. Traz ensinamentos amplos retirados/formulados a partir da história do leitor e a receptividade da obra. Nas palavras de Coelho (*Ibidem*, 148, itálicos da autora, negrito nosso):

Enfim, a peculiaridade que distingue a *fábula* das demais espécies metafóricas ou simbólicas é a *presença do animal*, colocada em uma situação humana e exemplar. Suas personagens são sempre *símbolos*, isto é, representam algo no contexto universal (por exemplo: o *leão*, símbolo da força majestade, poder; a *raposa*, símbolo da astúcia; o *lobo*, do poder despótico; etc.). Tal peculiaridade liga essa espécie literária o simbolismo mais antigo de que o homem lançou mão, para expressar suas relações com o espaço em que vive ou com os fenômenos que outra passavam sua capacidade de compreensão. As origens do simbolismo animal relacionam-se estreitamente com o **totemismo** e com a zoolatria. [...].

Ao ler as postulações de Coelho, percebemos que a obra de Scaff trata-se de um conto híbrido, pertencente ao que Coelho chama de “realismo cotidiano” (*Ibidem*, p.162). Um estilo que engloba os contos jocosos e os contos exemplares. Estes, são muito parecidos com a fábula, entretanto, a diferença é que o animal não é representado como um “totem” como afirma Coelho.

A descrição do pássaro e a imagem da casa que ele constrói leva-nos a crer que se trata de um pássaro japuira, também conhecido como japim ou guacho. O fato desse pássaro formar colônias remete à ideia de “pertencimento” social. Conceito valorizado e visado por quem busca a identidade, mas o japuira não é um metafórico símbolo (consolidado pela literatura) de busca ou falta de identidade. Percebemos que Scaff, em versos e poesia, promove, na narrativa “A fábula do Quase Frito” a intertextualidade e a intergenericidade presumível pelo título e perceptível ao longo de toda a obra. Segundo Hunhof (2011, p. 36):

[...] o diálogo entre os textos não é um processo tranquilo, pois sendo os textos um espaço onde se inserem dialeticamente estruturas textuais, eles são um ‘local de conflito’, que nos cabe investigar, numa perspectiva intertextual. Cabe-nos, pois, não só constatar que um texto resgata outro texto anterior,

apropriando-se dele, mas examinar essas formas caracterizando os procedimentos efetuados.

Destaca, ainda, o comportamento autônomo e transformador do público infantil. Toda a história acontece a partir da decisão das crianças em salvar o filhote “chamuscado”. Uma característica a ser enfatizada é que não há a presença de adultos na história. Este aspecto reforça a capacidade protagonista do público infantojuvenil na sociedade.

Além de todos os aspectos, até aqui levantados, a obra de Scaff reservou uma de suas melhores fases para o pós obra. Ao comentar sobre dados de sua vida e de criação, Scaff (1997, p. 42-43) evidencia/ensina ao leitor infantil uma possível forma de desenvolver a autoria:

Então acontecia o seguinte: se eu estava lendo a história do Patinho Feio do escritor H. C. Andersen, em vez de imaginar a história na Dinamarca – que é a onde o escritor morava – na minha cabeça a história ocorria no galinheiro debaixo do imenso tamarineiro, na nossa velha casa do Porto. O sítio do Picapau Amarelo, criação do nosso querido Monteiro Lobato, eu às vezes achava que devia ficar no caminho de Cáceres, outras vezes no caminho de Santo Antônio. O famoso Reino das Águas Claras, eu não tinha dúvida de que se localizava no fundo do rio Coxipó do Ouro.

E desafia ainda o leitor: “E quem sabe, você escreverá e eu lerei” (*Ibidem*, p. 45). Com esta proposição, Scaff lança, não só para as crianças e adolescentes, mas também para o adulto, a possibilidade e as benesses da releitura. Sobre isso, Jouve (2002, p. 32-33) afirma: “[...] a releitura aqui é proposta de antemão, pois só ela salva o texto da repetição (aqueles que dispensam a releitura obrigam-se a ler em toda parte a mesma história), multiplica-o na sua diversidade e pluralidade: ela o extrai da cronologia interna”. [...] Ao reler/reconstruir a obra, o leitor faz uma versão atualizada da original e, assim, tem a possibilidade de ver/reler uma obra diferente e diferenciada.

A obra “Você lembra pai?”, de Daniel Munduruku (2003), possui um narrador – protagonista que relembra as próprias memórias ao pai. O enredo traz os ensinamentos que o pai passou ao filho durante toda a vida. Em forma de diário, o personagem relembra fatos sobre a sua infância, adolescência, juventude e quando adulto. Relembra a personalidade do pai em forma de reflexão e o impacto que tais atitudes tiveram na vida do filho. Em primeira pessoa, o narrador evidencia o quanto o pai lhe ensinou a ser, a se reconhecer e o que valorizar em sua vida.

O livro de Daniel Munduruku é uma obra de memórias. Munduruku valoriza e enaltece a cultura indígena, também permite que qualquer leitor (indiferente da sua etnia ou raça) se

identifique na obra. Detalhando a rotina com o pai, o narrador externa atos que podem acontecer com qualquer adolescente (2003, p. 15): “Você lembra das vezes em que era chamado na escola porque eu tinha tirado nota baixa, ou por falta de cooperação com os professores, ou ainda por indisciplina? [...]”

Munduruku vale-se da repetição “Você lembra, pai?”, e, assim, não só reforça o título, como também, aproxima o texto da linguagem oral. Abre uma lacuna para que se entenda a obra como diálogo entre pai e filho (*Ibidem*, p. 12): “Você lembra quando me ensinou sobre a cor das pessoas? Foi demais! Você disse: ‘Se o mundo é colorido, e é bonito por ser colorido, por que as pessoas têm de ter uma cor só? [...]’.”

Ressalta e representa a identidade indígena pelo processo de transculturação. Ou seja, a obra oscila entre o universo do índio e o do não-índio (*Ibidem*, p. 16, grifos do autor):

Mas você aprontava algumas, às vezes...

Você lembra daquela vez em que fiquei furioso com você porque não tive coragem de falar para a menina que eu gostava dela e você foi lá e falou por mim? ... Você lembra que fiquei um tempão sem falar com você? [...].

Entre a poesia e a comicidade, a obra retrata os dramas enfrentados pelos adolescentes como: aprendizagem, relacionamento amoroso, identidade (*Ibidem*, p. 6): “Você lembra, pai, sua seriedade antes das refeições, fazendo-nos lembrar de agradecer pelo alimento que nossa mãe-natureza tinha nos oferecido naquele dia? Lembra como a mamãe se sentia feliz por ter uma família agradecida aos espíritos da floresta?”

As imagens da obra são realistas e presentificam a vida na aldeia como se fossem fotos e aproximam o leitor da realidade vivenciada pelo índio. Descrevem o contexto vivenciado pelo indígena. Sobre a ilustração, Gregorin Filho, à luz de Camargo (*In* COENGA, 2010, p. 23, grifo do autor), esclarece que: “*Descrição*: faz um papel semelhante ao da função descritiva da linguagem, isto é, permite, por meio de uma intersemiose, descrever objetos, cenários, personagens etc.”. “Você lembra, pai?” retrata a cultura e identidade indígenas não pelo olhar do não índio, mas pelo olhar de quem viveu todas as experiências e memórias relatadas pela obra: o próprio índio. Em seu *blog* o autor afirma (MUNDURUKU, p. 1, 2013):

A cultura indígena ainda é vista como folclórica. Isso é fruto de uma política que sempre tratou os índios como seres do passado, parados no tempo, sem história. O resultado disso tem sido desastroso para a própria sociedade, pois acabou negando a participação efetiva de nossa gente indígena na composição da identidade nacional.

A fala de Munduruku, associada à obra, ressalta a resistência e a oposição às narrativas (por consequência) impostas pelo europeu desde o século XVI. Munduruku ressalta que o discurso do “outro”, alheio à realidade indígena, não retrata os fatos vivenciados com veracidade por não estar incluído nela. Isto, significa dizer que o sujeito autorizado a falar das memórias e culturas do povo Munduruku (e de outras etnias) deve ser alguém pertencente àquele grupo étnico-cultural.

A obra de Ziraldo (2012), “Flicts”, conta a história de uma cor que se achava excluída, (2012, p. 12): “[...] Mas não existe no mundo nada que seja Flicts – nem a sua solidão – Flicts nunca teve um par, nunca teve um lugarzinho num espaço bicolor (e tricolor muito menos – pois três sempre foi demais) Não. Não existe no mundo nada que seja Flicts”.

A cor protagonista não encontrava em si mesma nada que chamasse a atenção. O personagem Flicts não possuía as mesmas características e qualidades das outras cores, (*Ibidem*, p. 7-11): “[...] não tinha a força do Vermelho não tinha a imensa luz do Amarelo nem a paz que tem o Azul Era apenas o frágil e feio e aflito Flicts”.

Tentava se enquadrar com as outras cores, porém ninguém o aceitava como era, (*Ibidem*, p. 17) “[...] ‘Deixa eu ficar na berlinda? Deixa eu ser a cabra-cega? Deixa eu ser o cavalinho? Deixa que eu fique no pique?’ Mas ninguém olhou para ele [...]”.

O personagem desistiu de se preocupar e/ou procurar uma solução para a sua solidão. Flicts subiu e sumiu no infinito do universo. E, hoje, está colorindo a Lua, que assume cores diferentes em situações diversas, porém, quem já visitou a Lua, sabe que sua cor é Flicts, (*Ibidem*, p. 45-46, grifos do autor): “**MAS NINGUÉM SABE A VERDADE** (a não ser os astronautas) que de perto de pertinho a Lua é Flicts”.

O primeiro ponto a ser levantado sobre a obra de Ziraldo é que ela parte da personificação de uma cor para evidenciar fatos vivenciados por seres humanos. Sabendo que a obra “Flicts” data de 1969 (há cinquenta anos) percebemos que representa a vanguarda da obra imagética. As imagens, na obra de Ziraldo, transitam entre o campo da função simbólica e estética, explicadas por Gregorin Filho (*In COENGA*, 2010, p. 23, destaque do autor). A ilustração:

d) *Simbólica*: aquela que representa uma ideia; chama a atenção para o caráter metafórico da história ou é a própria metáfora do texto verbal; essa função, por sua própria característica, deve estar presente em livros destinados a leitores mais experientes;
[...]

f) *Estética*: volta a atenção para a maneira como a ilustração foi realizada, os materiais e as técnicas nela utilizados; é bastante frequente, também, na literatura infantil contemporânea;

Ao ler “Flicts”, deparamo-nos com um poema narrativo composto de linguagem verbal e não-verbal, tecidas igualitária e imbricadamente. “Flicts” é o exemplo típico do que Barbosa e Rojo (2015, p. 31) chamam de “gêneros intercalados”, ou seja, “[...] são gêneros integrados para compor enunciados em outros gêneros [...]”. Das obras escolhidas para a nossa inserção, “Flicts” é a que melhor ilustra a inferência de genericidade e intertextualidade.

Flicts foi bastante elogiada pela crítica na época de seus primeiros lançamentos (SANDRONI, *apud*, CASCARELLI; 2007, p. 43. *Itálico da autora*):

Esgotado há anos, ressurge, *Flicts*, o grande sucesso de Ziraldo no campo da literatura infantil. Neste intervalo tornou-se conhecido internacionalmente, com edições em diversos países na Europa. Sua história, um poema em prosa, é a de uma cor Flicts ‘muito rara e muito triste’ que simplesmente não encontra lugar na terra.

Carlos Drummond de Andrade (*Apud*, ZIRALDO, 2012) referiu-se a Flicts, dizendo:

Flicts é a iluminação – afinal brotou a palavra - mais facilmente de um achado: a cor, muito além do visual, é fenômeno ser, e é a estado do próprio imagem. Desprende-se da faculdade de simbolizar, e revela-se aquilo em torno do qual os símbolos circulam, voejam, volitam, esvoaçam [...].

Concordamos com a crítica que, ao analisarmos a obra, poder-se-ia dizer que se trata de arte-plástica, tamanha é a disposição das cores utilizadas por seu autor. A forma como Ziraldo dispôs as palavras lembra um poema concreto ou várias telas reunidas em uma mesma obra que em linguagem heterogênea traz à tona o drama de Flicts. Sobre a heterogeneidade textual, Bakhtin (2011, p. 262, *itálico do autor*) afirma:

[...] A heterogeneidade funcional, como se pode pensar, torna os traços gerais dos gêneros discursivos demasiadamente abstratos e vazios. A isto provavelmente se deve o fato de que a questão geral dos gêneros discursivos nunca foi verdadeiramente colocada. Estudavam - se — e mais que tudo — os gêneros literários. Mas da Antiguidade aos nossos dias eles foram estudados no corte de sua especificidade artístico-literária, nas distinções diferenciais entre eles (no âmbito da literatura) e não como determinados tipos de enunciados que são diferentes de outros tipos mas têm com estes uma relação *verbal* (linguística) comum. [...]

Em se tratando de sentidos, a obra de Ziraldo (2012, p. 19-20) faz nítida referência à viagem à lua, traz em seu bojo narrativo desde as discussões identitárias ao *bullying*, tão presentes nas escolas:

[...] só disseram frases curtas cada um por sua vez:
 “Sete é um número tão bonito” disse o vermelho Vermelho
 “Não tem lugar para você” disse o Laranja
 “Vai procurar um espelho” disse o Amarelo
 “Somos uma grande família” disse o Verde
 “Temos um nome a zelar” disse o Azul
 “Não quebre uma tradição” disse o Azul anil
 “Por favor não vá querer quebrar a ordem natural das coisas” disse violento o Violeta”.

A exemplo do que acontece com as pessoas, Flicts persegue a ideia de pertencimento e acolhida entre os grupos, contudo enfrenta a não aceitação e rejeição por não se enquadrar aos padrões. Neste aspecto, a obra de Ziraldo também discute a auto aceitação. Flicts (2012, p.36-37, grifos do autor) encontra o próprio lugar de pertencimento ao parar de se preocupar com a opinião das outras cores, simbolicamente, da sociedade: “**UM DIA FLICTS PAROU** e parou de procurar”.

As frases curtas possibilitam uma leitura ritmada, abordando elementos de progressão. Outra característica é a forma paradidática de explanar novos conhecimentos. Durante a narrativa, há referência à várias bandeiras (*Ibidem*, p. 26 a 29) e ao semáforo (*Ibidem* p. 35), além das fases da lua, indicada nas cores e épocas do ano. (*Ibidem*, p. 41-44):

E hoje com o dia claro mesmo com o Sol muito alto quando a Lua vem de dia brigar com o brilho do sol a Lua é Azul, quando a Lua aparece – nos fins das tardes de outono – do outro lado do mar como uma bola de fogo ela é redonda e Vermelha, nas noites muito claras quando a noite é toda dela a Lua é prata e ouro enorme bola Amarela.

A ludicidade presente na linguagem da obra destaca a possibilidade da leitura e produção literária múltipla, dentro do mesmo texto. Por intermédio de gêneros primários e secundários, ao ler a obra de Ziraldo, o leitor tem o vislumbre sobre as muitas formas que uma obra pode ser produzida e a abertura proposta pelo texto literário. Neste, autores não se preocupam com as regras impostas no gênero que veicula, mas sim, com a mensagem que o texto circula. Sobre a relação entre os gêneros Bakhtin (2011, p.263) afirma:

No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram em diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva e imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios [...]

Refletindo acerca de Bakhtin, Barbosa e Rojo, (2015, p. 18) afirmam: “Em uma sociedade urbana, complexa, altamente moderna e tecnológica como a nossa, raramente os gêneros serão efetivamente ‘primários’”. “Flicts” reflete essa heterogeneidade bakhtiniana, pois traz em seu bojo um conto pautado na história de uma cor (ser inanimado com sentimentos humanos), mas em forma de prosa poética, constituindo-se, portanto, também em poema, além dos recursos visuais de um poema concreto. Neste sentido, o gêneros textuais se diluem em “gêneros discursivos”.

A obra “A cor da vida” (1997), de Semíramis Paterno conta a história de duas crianças, completamente diferentes, um menino e uma menina. Ele é branco e ela negra, ambos andavam juntos com as suas mães, até que se encontraram e olharam, um para a outro. Os dois se soltaram de suas mães e desapareceram (juntos) para brincar. As mães ficaram enfurecidas uma com a outra, porém, no desespero, se preocuparam com as crianças. Encontraram-nas adormecidas, juntas. As duas mães ficaram tão felizes ao encontrar as crianças e, então, apesar das diferenças, acolheram (no colo) os filhos, inversamente.

A obra de Semíramis Paterno é um livro-imagem que sugere a terceira pessoa do plural na prática de leitura e reconto. Vale-se das cores e cenas para construir um mundo imagético diferente da ilustração. Sobre essas características literárias, Nelly Novaes Coelho (2000, p. 134, grifos da autora) comenta:

Em meio a essa efervescência criativa, multiplicam-se os livros de *poesia* e avulta o espaço que vem sendo ocupado pela *ilustração*, ou melhor, pela *imagem*, que se transforma em nova forma narrativa. A visualidade imagística (através dos desenhos, pinturas, colagens, montagem, fotografia, etc.) ganha igual (ou maior) importância do que o texto. Ou melhor, o “texto” passa a ser a *fusão de palavras e imagens* (ou narrativa-em-imagens, uma história-sem-texto) que desafia o olhar e a atenção criativa do leitor para a decodificação da leitura.

A obra confere ao público, que ainda não decodifica o sistema linguístico, a oportunidade de ler igualmente aos demais. Possibilita ao leitor, embasar-se e discutir assuntos, também, envolvidos em obras escritas, segundo Gregorin Filho (*In* COENGA, 2010, p. 23), a ilustração por “*Narração*: tem como objetivo narrar, por meio de outra linguagem,

uma ação, cena ou um outro fato mostrado pela linguagem verbal; o ponto alto desse tipo de função está nos livros em cuja construção utiliza apenas ilustração para contar uma história;[...]” A obra de Paterno faz jus também ao que Gregorin Filho (*Ibidem*, p. 23) chama de função “Expressiva/Ética” da obra imagética, aquela que é “[...] bastante utilizada na literatura infantil contemporânea de qualidade, expressa emoções, por meio da postura, gestos e expressões de personagens e outros elementos estruturais da narrativa, além de expressar valores do destinador de caráter social e cultural.”

Além de todos os aspectos mencionados por Gregorin Filho, entendemos como “obra de qualidade” aquela que traz em sua composição a possibilidade de recriação e atualização narrativa.

A obra de Paterno, sobrepõe o sentido de ilustração e se constitui por imagem, narrando a história. É o que Camargo (*Apud*, SPENGLER, p. 276, *in* BASEIO; COELHO; CUNHA; 2013) se refere:

O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço.

Consoante a Camargo, o livro de imagem não remete apenas ao sentido já proposto pela linguagem verbal. A imagem propõe o alargamento dos sentidos e possibilita diferentes narrativas pela leitura de expressões gestuais, formas e cores presentes na obra. Portanto, entendemos que a representação e a leitura do texto imagético ascende ao escrito e, por analogia, constitui-se no preparo para que o aluno leia e escreva.

Assim, a obra de Paterno (antes de tudo) pode ser inclusiva e emancipadora, pois possibilita ao leitor a autonomia ao ler/produzir. Ou seja, indiferente da razão pela qual o estudante não decodifica/codifica, em Paterno, tal aspecto é relegado a segundo plano, e a aptidão do leitor-autor é restabelecida, sem a obrigatoriedade da língua verbal escrita.

A história ressalta o poder de escolha e o processo emancipatório da criança, pois, os adultos (em princípio) são retratados apenas até a cintura, deixando “vazios na narrativa” para que se perceba que o importante na leitura é o lugar de fala do infante.

Questões complexas sobre diferença e preconceitos raciais são discutidas na obra de Paterno que, sutilmente, faz severas críticas ao comportamento preconceituoso de alguns

setores da sociedade. Ao retratar a boneca com o biotipo loiro, a autora põe em discussão a ideologia do “branqueamento” circulante, principalmente, em brinquedos infantis. Ou seja, a proposição de perfeição e beleza (presentes no brinquedo) é retratada pela cor branca.

Pudemos perceber que, assim como na obra escrita, os elementos de “A cor da vida” não são aleatórios. Foram escolhidos para discutir, inclusive questão de classe social. A mãe loira possui colar e anel combinando. As sacolas que carrega denotam compras. Já a mãe negra é reservado apenas um par de brincos e pastas, como se estivesse indo trabalhar ou estudar. O plano de fundo isento de imagens sugere, por verossimilhança, que esta história pode acontecer /aconteceu em qualquer lugar.

Entretanto, sob a discursividade imagética e a narrativa hiperverossímil destaca-se outra particularidade da obra: a mensagem implícita de que o leitor infantojuvenil é capaz de decidir e reagir aos fatos que lhe são apresentados. É capaz (com suas atitudes) inclusive de ensinar outros sujeitos. Muito longe de ser apenas uma história, o enredo deixa reflexões ao leitor adulto: relacione-se valendo-se da naturalidade infantil.

Na obra “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado, o primeiro aspecto a ser ressaltado é a subversão dos papéis e, também, dos critérios pré-estabelecidos quanto à beleza e empoderamento da mulher (2011, p. 3): “Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite. A pele era escura e lustrosa, que nem pelo da pantera-negra quando pula na chuva”. A associação por metáforas, ao descrever a garota, dialoga com a descrição feita no conto infantil “Branca de Neve e os sete anões”, dos irmãos Grimm, em que a protagonista também é descrita por metáforas.

Há também uma subversão quanto ao coelho branco da obra “Alice no país das maravilhas” de Charles Lutwidge Dodgson. Em Dodgson, o coelho desperta a curiosidade da protagonista que o segue. Em Machado, o coelho é a representação masculina da obra, entretanto, é relegado a segundo plano na narrativa como seguidor, obediente incondicional das instruções da personagem protagonista. O coelho apresenta-se ingênuo frente à menina (2011, p 8-9): “O coelho saiu dali, procurou uma lata de tinta e tomou banho nela. Ficou bem negro, todo contente. Mas aí veio uma chuva e lavou todo aquele pretume, ele ficou branco outra vez”.

Em outros aspectos, a figura masculina, retratada pelo coelho, reage igualmente ao homem frente à figura feminina: “[...] a pessoa mais linda que ele já tinha visto em toda a sua vida” (MACHADO, 2011, p. 3). O comentário do coelho sugere que ele esteja apaixonado pela menina. Esta ideia é reforçada pela imagem na capa do livro em que o coelho aparece entre

corações. Outro fator a reforçar é o fato dele nunca se decepcionar com a menina e, apesar de descobrir que fora enganado, continuar procurando pela garota sempre com o mesmo humor e esperando a atenção dela.

A obra também desfaz o estigma imputado ao negro, como exemplo de feiura e inferioridade criada pela história escravocrata, desde o século XVI. O silenciamento do negro é sugerido e rompido na obra. A mãe da menina é retratada na ilustração de forma ainda mais bela e empoderada que a menina. É a mãe que rompe com o mito de que o negro não sabe sua história, (2011, p. 15): “[...] quando a mãe dela, que era uma mulata linda e risonha, resolve se meter e disse: - Artes de uma avó preta que ela tinha...”. Woodward (*In SILVA, 2000, p. 37*) afirma que: a identidade é fundamentada “[...] na ‘verdade’ da tradição e nas raízes da história, fazendo um apelo à ‘realidade’ de um passado possivelmente reprimido e obscurecido, no qual a identidade proclamada no presente é revelada como um produto da história [...]”. Em outras palavras, a personagem - mãe busca marcar e referenciar a própria identidade na história de seu povo. Reivindica a tradição e ascendência histórica de grandeza silenciada pela própria história.

A fala da mãe denota, ainda, a necessidade de se retirar o negro do círculo folclórico e recolocá-lo no lugar a que pertence: soberania de um povo. Este aspecto está implícito na associação da menina como uma das “princesas da África” (2011, p. 4): “[...] Ela ficava parecendo uma princesa das Terras da África, ou fada do Reino do Luar”.

A conversa entre as personagens ilustra o papel idealizado de partilha entre as raças. Este ponto é reforçado com a moradia do coelho ao lado da menina, (2011, p. 7): “Do lado da casa dela morava um coelho branco, de orelha cor-de-rosa, olhos vermelhinhos e focinho nervoso sempre tremelicando”.

Assim como as obras anteriores, o narrador de “Menina Bonita do Laço de Fita” traz aspectos étnico raciais, pautados na identidade e na diferença. Discute relações de gênero e classe. Sinaliza para a desconstrução do branco como “portador” do saber e propõe a igualdade entre as raças.

Propõe, ainda, que a identidade de alguém seja construída em parceria e em um processo representativo individual ou coletivo. Há outros dois aspectos a chamarem a atenção: a criança estando sozinha explica a própria realidade a partir das informações do meio (MACHADO, 2011, p. 10-12):

Então ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez: — Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha? A menina não sabia,

mas inventou: —Ah, deve ser porque eu tomei muito café quando era pequenina. [...] Então ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez: — Menina bonita do laço de fita, qual teu segredo pra ser tão pretinha? A menina não sabia, mas inventou: Ah, deve ser porque eu comi muita jabuticaba quando era pequenina.

As respostas da garota são criativas, mas não são corretas quanto às razões para a cor da própria pele. Em uma visão geral, demonstram a autonomia da infante. Este aspecto sugere, por verossimilhança, que a criança é capaz de encontrar respostas, mas em contextos ideais. A garota possuía estrutura familiar. Pelas imagens a percebemos recebendo estímulos variados à sua formação: dança, leitura, atenção materna. Neste sentido, a ilustração da obra constitui-se uma narrativa discursiva à parte. Coelho (1991, p. 46 – 47, grifos da autora) refere-se à importância da ilustração e ao porquê da imagem constituir-se uma narrativa coadjuvante com a escrita:

Daí a importância da ilustração nos livros destinados a essa faixa etária: é pelas *imagens* que a criança pequena vai podendo estabelecer *relações* entre o seu eu e os outros, tornando possível que determinada consciência-de-mundo passa a integrar seu pequeno mundo interior. Portanto, *ilustração* não deve ser *mero ornamento* dos livros infantis, mas tornar-se instrumento de comunicação.

A narrativa associada ao discurso imagético, implícito na obra, remete ao leitor que a subversão de situações adversas é possível contanto que haja ambiência propícia. Implicitamente, a obra enfatiza que esta ambiência é proporcionada pela família e pelo mundo imaginário infantojuvenil.

O livro infantojuvenil “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um”, de Lucimar Rosa Dias, traz a descrição da menina Luanda e sua família. Luanda possui esse nome em homenagem à capital da Angola. A garota é negra, sapeca e vaidosa. Adora fazer penteados no seu cabelo crespo para ir à escola e envolve os membros da família na tarefa de penteá-la. A obra, além de sugerir a integração familiar, promove reflexões sobre a cultura africana e, conforme Dias (2012) enfatiza “[...] o reconhecimento e a valorização das diferenças e das características pessoais que fazem de cada indivíduo um ser único e que deve se amar do jeitinho que é.”

As cores e ilustrações da obra são um capítulo à parte. Cores vivas, chamativas atraem a atenção do leitor iniciante, infantil ou adolescente, para obra. A organização das palavras de forma inusitada lembra a construção de um poema concreto. Neste sentido, a ilustração e a

própria obra possuem função metalinguística. Ou, conforme explicita Gregorin Filho, “[...] aquela que fala da própria linguagem, contribuindo sobremaneira nas definições intersemióticas; torna-se um auxílio bastante interessante para explicar o texto verbal de maneira criativa e motivadora para o leitor infantil”. (In COENGA, 2010, p. 23).



Figura 1: *Screenshot* da obra “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um”.

Outro marco é o empoderamento da etnia negra, a descrição de Luanda desconstrói padrões de beleza pré-estabelecidos. O narrador coloca a criança como um ser capaz de se autorreconhecer diante da imposição social da cultura de embranquecimento. Luanda percebe as características étnico-raciais que possui, e se mostra orgulhosa delas.

Na obra de Dias, há um aspecto determinante na vida da protagonista: a família. Apesar, do título ressaltar as diferenças de identidades entre os membros da família, todos convergem para algo em comum: o bem estar da protagonista. A narrativa deixa implícito outro público (além do infantil): o adulto. Por verossimilhança, a obra expõe a importância de se cuidar e respeitar o sujeito-criança como agente de mudança na família e/ou sociedade. Expõe, portanto, o imperativo de ouvir e autorizar suas opiniões e inferências no seio familiar.

A obra apresenta a vida de uma garota negra em condições sociais idealizadas. Luanda possui brinquedos, tem exemplo familiar com a leitura, seus pais vivem com ela e dispensam-lhe total atenção. Sabemos que nem todas as crianças e adolescentes possuem o mesmo quadro sociológico familiar. Neste sentido, a autora deixa implícito as condições necessárias para o

bom desenvolvimento da criança, mas, possivelmente, rompe com o processo de identificação de muitos leitores.

Dias deixa explícito o fato de que não há discurso possível a partir do lugar do outro. Isto, significa que, por mais que o adulto insista, não consegue expressar (fidedignamente) a realidade da criança. Em outras palavras, nem todas as crianças possuem um ambiente familiar ideal e que a façam se sentir tão bem quanto a protagonista, mas um autor adulto (talvez) não consiga entender que o leitor que não se encaixa nesses moldes sente a dor de não possuir tal estrutura sócio-familiar.

Em “A maior flor do mundo”, de José Saramago (2001), basicamente, o enredo da obra começa com o depoimento do narrador falando que não sabe escrever para crianças, mas que gostaria de fazê-lo e, se fosse capaz, contaria a história de um menino de uma aldeia que sai pelos fundos do quintal e vai se aventurando por caminhos já visitados até chegar no limite do desconhecido, onde começam as dúvidas e questionamentos sobre prosseguir.

Tomada a decisão de continuar, o garoto se afasta do rio que vira desde que nasceu e se põe a conhecer novos ambientes, até se deparar com uma colina. Subiu a encosta e encontrou uma flor morrendo de sede. Depara-se com a problemática da falta de água, pois o rio ficara distante. Ainda assim, decide ir e vir buscando água no “[...] côncavo das mãos.” (SARAMAGO, 2001) para saciar e salvar a flor.

Depois desse cansativo processo e, estando a flor a exalar perfume, o garoto adormece sob sua sombra, ficando desaparecido por horas e deixando seus pais, familiares e vizinhos preocupados a procurá-lo. Ao pôr-do-sol, após perceberem a flor ao longe, encontraram-no adormecido e coberto por uma pétala perfumada. Levado e ovacionado pela população, o garoto passou a ser lembrado pelo ato maior que ele e maior que todos.

O narrador conclui confessando não saber escrever para crianças e lança o desafio ao leitor, propondo a reescrita de sua própria obra, “[...] de forma muito mais bonita.” (SARAMAGO, 2001, p. 29). A obra mostra que a pessoa capaz de escrever para criança são elas próprias, pois, sabem e sentem as dificuldades, angústias e façanhas pelas quais passam nessa fase. A obra “A maior flor do mundo” é a forma de dizer que os adultos sabem dos aspectos da vida infantil, mas parecem ter perdido a sensibilidade de se lembrar deles e, assim, esquecem de usar a linguagem simples e pueril que a arte de escrever para crianças requer.

A obra saramagueana sugere que os personagens, presentes na prosa poética e constitutivos dessa forma de narrativa, conseguem formar e formatar sua própria identidade. Por metáforas, sugere a capacidade de cada indivíduo apropriar-se das especificidades da

constituição da própria autoria. Remete à seguinte possibilidade: o leitor torna-se autor: “Quem sabe se um dia não virei a ler outra vez esta história, escrita por ti que me lêes, mas muito mais bonita?...” (SARAMAGO, 2001, p.34). Esta frase vem ao encontro de nosso objetivo, pois observando o professor colocar em prática o que ensina, o aluno, se for motivado, possivelmente, buscará novas formas para aprender. Isto, porque quer seguir os passos do professor e experimentar os próprios limites, vai explorar a imaginação, a criatividade, desenvolver sua autoria e, por consequência, desenvolver seu potencial de leitura.

A esse respeito, Marisa Lajolo (2010, p. 108, grifo nosso) postula: “Hoje **não basta contar e ouvir histórias. É preciso escrevê-las**, negócio complicado que começa envolvendo, por exemplo, problemas de autoria, tema de ponta nos estudos literários. [...]”. A obra de Saramago foi um marco nesta intervenção porque colocou o leitor juvenil no centro das discussões, em classe. Convidou o adolescente a assumir a posição de autor nas atividades desenvolvidas, apresentando a autoria literária como atitude natural e inerente ao ser humano. Permitiu, ainda, a inferência de que Saramago instiga a comunidade educacional a refletir em prol da melhoria na educação.

Essa obra possui, dentre as suas principais características, as marcas saramagueanas: linguagem inovadora; pontuação livre; poeticidade e subjetividade. Não possui apenas o que, normalmente, se encontra dentro do gênero proposto. Possui, antes, a junção de vários aspectos diferentes. Todorov (*Apud* LEITE, 1985, p.24) chama de “[...] imagem de leitor e imagem de narrador” e, antes dele, Booth denominou: “autor implícito” (*Ibidem*, p.24). José Saramago (2011, p. 4-6) cria um personagem que narra uma possível ideia para um conto. Usa a metalinguagem. Cria um narrador para propor as próprias opiniões:

As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples, porque as crianças, sendo pequenas, sabem poucas palavras e não gostam de usá-las complicadas. Quem me dera saber escrever essas histórias, mas nunca fui capaz de aprender, e tenho pena. Além de ser preciso escolher as palavras, faz falta um certo jeito de contar, uma maneira muito certa e muito explicada, uma paciência muito grande – e a mim falta pelo menos a paciência, do que peço desculpa.

Dito de outra forma, ensina a ensinar, pois, ao contrário de apenas contar, o narrador-personagem instiga (pela reflexão) ao leitor a reescrever a história, utilizando linguagem e conhecimentos próprios à idade infantil. A obra de Saramago pressupõe um “narratário interpelado”, conforme Jouve (2002, p.41). Um leitor anônimo sem identidade estabelecida durante a narrativa.

Na obra saramagueana, seu protagonista sai de casa em busca da própria identidade. Aventura-se, não porque alguém o impeliu a isso, mas porque ele sente a necessidade da descoberta. Incitado pela curiosidade, ele vai a lugares nunca antes percorridos e, dali, retira mecanismos para fazer essa passagem do menino ao homem, representado pelo esforço, seguido por um longo período de sono. Bruno Bettelheim (2002, p.240) se refere a esse tipo de comportamento como uma mudança:

Em grandes mudanças na vida como a adolescência, para que as oportunidades de crescimento tenham êxito, são igualmente necessários períodos ativos e passivos. O ensinamento que aparentemente se assemelha à passividade (ou estar dormindo em vida) sucede quando os processos mentais internos de tal importância prosseguem dentro da pessoa de forma que ela não tem energia para uma ação orientada para o exterior.

Por metáfora, a história se liga ao ensinamento dos contos infantis apresentados à criança e ao adolescente pela família e pela escola, em que, para evoluir, o infante precisa passar por um sofrimento ou situação difícil, ou seja, o sofrimento o obriga a amadurecer.

Nessa obra, o adolescente não sofre, mas opta pelo amadurecimento e aprendizagem e é esse aspecto que avaliamos como essencial para a *práxis* escolar e, para a inserção a qual nos propusemos: a escolha de aprender e buscar desafios. Ato que emancipa a aprendizagem do aluno. Eis um dos aspectos que fazem com que “A maior flor do mundo” seja (também) direcionada ao público adulto, pois, por meio da metáfora narrativa que constitui a obra, o narrador mostra que os grandes feitos do leitor infantil ou adolescente podem e devem ser coisas “simples e pequenas”, (SARAMAGO, 2011, p.6) mas que, na verdade, exigem um grande esforço e atenção deles.

Além de apreciar e se aproximar do texto infantojuvenil, cabe ao adulto, seja a família, a sociedade ou o professor em seu fazer pedagógico, elogiar e perceber os feitos infantis como grandiosos, pois, ao olhar e ao esforço infantojuvenil, realmente o são.

Pensamos, nessa obra, ainda, pelo fato de que a saga de outros personagens sempre têm a intervenção do adulto para ajudar ou prejudicar a criança. Em “A maior flor do mundo”, o menino aparece como o único agente de transformação. Implicitamente, a obra sugere que ao estar em liberdade de criação e descoberta, a criança é capaz de descobrir, construir, modificar conceitos, aprendizagens e comportamentos sociais.

O enredo traz em seu bojo uma certa contribuição ao sistema educacional, e vem ao encontro do que Rubem Alves (2011, p.34) fala sobre o processo ensino-aprendizagem:

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. [...] Afeto, do latim *affecare*, quer dizer “ir atrás”. O afeto é o movimento da alma na busca do objeto [...] Esse é o pecado de muitos pais e professores que ensinam as respostas antes que tivesse havido perguntas.

O autor deixa claro que, antes de explicar, responder ou propor o conteúdo, a leitura e produção literárias, o professor ou o adulto do universo familiar e social da criança deve construir as condições necessárias, atraentes e motivadoras para que haja a leitura provocadora de reflexão, ou que haja a fruição, do conhecimento, segundo Jauss (1979, *passim*).

2.5 - Incentivar pelo exemplo: objetivos concretizados

Observamos que, na Escola Estadual Piovezan, como também ocorre em outras escolas e com a maioria dos discentes, é recorrente a autodeclaração e autoavaliação negativa quanto à leitura e produção literárias. Os alunos, em sua maioria, têm sedimentada a ideia de que não leem ou produzem literatura. Concebem estes dois atos como real apenas se forem textos de autores reconhecidos. Não se reconhecem como leitores, tampouco autores.

Para melhorar essa perspectiva de autoria e superar essa dificuldade, faz-se necessário pensar em metodologias que levem nossos estudantes a produzirem leituras e interpretações com interesse, desejo e conseqüente prazer em ler e produzir textos literários, respeitando o interesse e a fase/ nível de desenvolvimento cognitivo do adolescente.

Heidegger (2003, p.24) afirma que:

Em sua essência, o homem é como linguagem. A expressão "como linguagem" diz aqui: o que se apropria pelo falar da linguagem. O que assim se apropria, a essência do homem, é trazido pela linguagem ao seu próprio de maneira a permanecer uma propriedade da essência da linguagem [...]

Conforme consta nas Orientações Curriculares, na Área de Linguagens (MATO GROSSO, 2012b, p.66):

[...] A linguagem constitui o sujeito, imprimindo nele marcas identitárias que, em se tratando da língua materna, podem sofrer mudanças, já que a identidade está em constante processo de reconfiguração a partir de aspectos básicos em que o sujeito se ancora para lidar com o exterior a ele, com o heterogêneo.

Assim como outros tantos aspectos, a linguagem, também, constitui identidade, pois “a linguagem é a casa do ser (HEIDEGGER, 2003, p.127). Por meio da linguagem o Ser se coloca

no mundo, seja no sentido de se autoafirmar ou de excluir. Na *práxis* educacional, preocupados com esse fato, procuramos estratégias para que o estudante desenvolvesse tal manifestação identitária.

Desenvolvemos atividades para diagnosticar, viabilizar o respeito e proporcionar formas de construção/constituição da diferença - identidade presente no ser discursivo do aluno. Estabelecemos uma metodologia pautada na autoafirmação da identidade pessoal e apropriação da identidade literária autoral.

Segundo Matêncio (1994, p.99-100):

Tanto os objetivos gerais e parciais como as estratégias estão relacionados à concepção de linguagem, ensino e aprendizagem do profissional. Ou seja, os objetivos gerais devem ser vistos em relação a todo o processo de escolarização que se propõe ao aluno quanto por sua vez os objetivos parciais que são aqueles da série em que o aluno se encontra, abordagem de ensino e as estratégias de trabalho em sala de aula articulam programa escolar e a prática cotidiana.

Seguindo esse raciocínio, e reconhecendo a necessidade dos discentes, procuramos seguir o objetivo geral do projeto de inserção: “proporcionar o possível desenvolvimento do gosto pela leitura e produção literárias aos alunos do 9º Ano, do Ensino Fundamental, por meio da prosa poética, presentes em obras infantojuvenis, com a temática: identidade”.

Na elaboração do projeto e no seu desenvolvimento, planejamos estratégias que possibilitaram aos alunos crescerem intelectualmente e interagirem com os conhecimentos que lhes apresentamos, levando-os a:

- Refletirem sobre o sentido de autor/leitor, conhecendo aspectos fundamentais de uma obra construída com prosa poética;
- Ter oportunidades para o possível desenvolvimento do gosto pela leitura, por meio de pesquisa de diferentes gêneros literários;
- Despertarem o interesse pela produção escrita, valendo-se da multimodalidade (em forma de vídeos) durante o desenvolvimento do projeto;
- Criarem ambiência de análise e comparação entre prosa, poema e poesia;
- Desenvolverem a habilidade em estabelecer relações entre os diferentes gêneros e o próprio estilo de produção literária, observando e destacando a prosa poética;

- Promover a constituição de memórias da vida dos pioneiros de Comodoro, MT, por meio de pesquisa de campo e o registro literário, escrito e multimodal das narrativas orais;
- Criar alternativas de inserção da família dos alunos nas atividades escolares, com entrevistas e na culminância do projeto.

Ao pensarmos nesses objetivos, visamos a desestabilizar o conceito de que a criação literária em seu processo de autoria precisa de reconhecimento e autoridade para se constituir. Ao produzir, o aluno exercitou a mediação da produção (indiferente da modalidade) e da fantasia imaginativa. Confrontou-se com a percepção da necessidade de ler e da aproximação entre elementos constituidores de sentido e autoria literária: leitura-fantasia-produção. Os alunos perceberam que **a ordem nem sempre é ler e produzir, mas produzir exige leitura.**

Ao trabalharmos com os três elementos (leitura-fantasia-produção) nos identificamos com o que Rojo (2012, p.19) chama de: “multimodalidade ou multissemiótica”. A autora explica que são: “[...] textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semióticas) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.”

Durante os trabalhos com a turma, propusemos conceitos acerca de manifestações identitárias: pessoal, étnica, cultural, religiosa e de gênero. Este estudo visou a uma ação maior, que foi a discussão sobre os diversos tipos de identidade que há, enquanto o aluno buscava e percebia outro tipo de identidade: a do ser- autor.

Desenvolvemos nossa inserção pela perspectiva da autoria literária por concebermos que ao enfatizar a produção do adolescente, o professor exerce uma didática autotransformadora, pois há um esforço contínuo por parte do docente e, em consequência, desencadeia o prazer estético não só no estudante, mas também, em si.

Outro benefício é que, ao ensinar, pautando-se no exemplo e no desafio do “novo”, o professor torna-se, assim como o aluno, pesquisador e, portanto, autor da própria prática educacional. Kleiman (2004, p.16) refere-se à importância de se pesquisar:

As metodologias utilizadas – como entrevistas, observação participante – propiciam o estabelecimento de relações pessoais que facilitam a adoção dos objetivos da pesquisa crítica: a responsabilidade de contribuir para a criação de programas sociais que favoreçam os grupos de leitores – ou não leitores – pesquisados.

Valemo-nos da afirmação de Kleiman (2004) acerca da pesquisa, e de Rojo (2012) sobre a multimodalidade durante o desenvolvimento da aplicação do projeto, interligados à produção tecnológica e artística de vídeos, para trabalhar a autoria e leituras literárias como prazer estético e desafio.

Ao pesquisarmos e produzirmos textos referentes à vida dos pioneiros de Comodoro, MT, inserimos o aluno em uma situação real de aprendizagem e envolvimento social. Assim, possibilitamos o deslocamento e a desmistificação de que apenas o autor graduado e com um domínio sistêmico da língua é capaz de uma produção autoral, merecedora de reconhecimento pela sociedade. Para essas considerações, pautamo-nos, principalmente, no que Zilberman (2008a, p.14) postula:

[...] obsolesceram críticas, como as emanadas dos pensadores associados à Escola de Frankfurt, condenando a indústria cultural e seus subprodutos, como os *best-sellers*, as histórias em quadrinho, a novela de televisão, ou as manifestações populares, como o cordel, o *funk*, o *rap* e o *hip hop*, expressões muitas vezes anônimas, como o causo, no meio rural, o grafite, no cenário urbano, e a *fanfiction*, no ambiente digital.

Pela afirmação de Zilberman, percebemos que, no meio crítico literário (e no educacional), a leitura literária, ainda, é considerada relevante se acontecer de forma metódica e canônica. Questionamos o fato de que, para boa parte do universo escolar, apenas autores de renome têm voz e/ou sabem – devem expor o que pensam e, como tal, podem produzir arte. Em outras palavras, objetivamos valorizar a arte literária produzida por quem não a percebe como ferramenta social ou método de expressão e estudo, mas, a produz a partir da própria história, cultura ou sentimento de desenvolvimento de si, ou percebendo as transformações e ressignificações do meio.

A elaboração de vídeos e a aproximação com a tecnologia instigou o aluno do Nono Ano C a se experimentar, a ler e a produzir, pois os recursos tecnológicos (habituais a este grupo de estudantes) complementou o que foi iniciado pela produção escrita ou visual. O aluno passou a se reconhecer na proposta literária discursiva a partir do momento em que a sua realidade foi inserida em tal processo. À luz de Kiefer (2010, p. 11):

[...] A literatura criou, nos últimos séculos, poderosas imagens mito-poéticas – o amor romântico, a paisagem, o autorretrato (a deuses e heróis mitológicos, símbolos da aristocracia, a burguesia preferiu pintar-se a si mesma), o detetive, o viajante espacial, o *flâner*, o boêmio revolucionário. E a literatura vai criar, com maior rapidez, novas imagens, cujas configurações não podemos ainda

descrever, mas já podemos pressentir. [...] O próximo Dom nascerá nas infinitas páginas dos *blogs*, *chats* e *sites* e redimirá aqueles que hoje perdem tempo examinando os jardins que se bifurcam na infovia.

Baseamo-nos na afirmação de Kiefer para evidenciar que, em consonância ao meio digital, o letramento literário é uma prática dinâmica e possível. Acreditamos, pois, que a escola não pode esquecer que gestos e projetos de incentivo à leitura e à produção autoral devem ser viabilizados, mas sem o crivo da manipulação/imposição. É necessário incentivar pelo exemplo e, criar possibilidades para que o aluno, em contato direto (e, se possível, constante) com os livros, sinta vontade de se constituir leitor / autor a partir da própria realidade e universo linguístico-discursivo. Assim, o ato de ler passa a ser, então, não mais obrigação. Passa a ser “fábrica de sonhos”, realizações e fruição. Transforma-se em autoria literária.

2.6 – Pesquisa – ação: metodologia emancipadora

A sequência didática executada na inserção com os discentes do Nono Ano contou com oficinas de leitura, interpretação e produção escrita, tecnologias (celular, computador) e redes sociais. Elaboramos uma forma de trabalho envolvendo a interação com o universo do aluno. Vimos que a leitura e a produção (não apenas a escrita) precisam ser repensadas na prática do ensino.

Um dos embasamentos a sustentarem nossa intervenção tratou-se da visão de Thiollent (1986, p.24) acerca da pesquisa-ação. Segundo o autor, cientificamente,

[...] a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados, experimentação, etc. Com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta.

Conforme Thiollent, a pesquisa-ação pauta-se em uma dinâmica circulatória que envolve: diagnóstico, planejamento, execução, avaliação, aprendizagem. É necessária a junção de todas as partes envolvidas, direta e indiretamente, para que possam questionar e resolver as problemáticas que se lhes apresentam, e experimentar ações da própria realidade social em que se inserem os indivíduos e a coletividade.

Thiollent (1986, p.25 - 26) faz uma diferenciação entre pesquisa-ação e metodologia.

Afirma que:

[...] a pesquisa-ação não é considerada como metodologia. Trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação. A metodologia das ciências sociais considera a pesquisa-ação como qualquer outro método. Isto quer dizer que ela a toma como objeto para analisar suas qualidades, potencialidades, limitações e distorções. A metodologia oferece subsídios de conhecimento geral para orientar a concepção da pesquisa-ação e controlar o seu uso.

Entendemos que o autor considera que a pesquisa-ação se constitui como **um aspecto** da metodologia. Esta, antes de ser aplicada é necessário ser analisada e, portanto, avaliada.

Jouve (2002, *passim*) afirma que a leitura é subjetiva porque cada pessoa tem um método de praticá-la, fazendo dela um processo oscilante entre o neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e o simbólico. Devido a isto, a interpretação acontece para o leitor diferenciadamente. Consoante ao que diz o autor, contamos com diversos níveis de leitura, desde a linear até à releitura. E, tratando-se de leitor e leitura, Irene Severina Rezende (2007, p. 47) postula: “[...] leitor é quem fornece existência ao texto literário [...]”, e “[...] não se pode reduzir a obra a uma única interpretação”.

Ao habitar o mundo alternativo produzido pelo autor, o leitor reinventa o seu próprio e, também, concretiza o texto. A interpretação é sempre interpelada pelos sentidos e outros atravessamentos do discurso e, portanto, concepções do sujeito leitor/autor. Para Lajolo, (2005, p.13):

Para que a leitura cumpra o papel que precisa cumprir na vida dos alunos, a escola não pode ter como padrão uma leitura mecânica e desestimulante. Ao contrário. A escola pode e precisa tornar seus alunos capazes de uma leitura abrangente, crítica, inventiva. Só assim os livros farão sentido na vida deles. E só assim a escola estará ensinando seus alunos a usarem leitura e livros para viverem melhor. Por isso, a organização de um projeto de leitura para a escola é fundamental.

Pensando no aspecto descrito por Lajolo, a metodologia do nosso projeto de inserção visou uma maior abrangência de obras para que os alunos experimentassem leituras, estas com a motivação do tema da identidade, escolhido por eles, sob diversas expectativas. Sendo, assim, planejamos a intervenção em quatro importantes eixos. Três eixos de leituras, intercaladas por

produções literárias e um (quarto eixo) de entrevistas com os pioneiros, culminando em uma produção audiovisual em prosa poética.

Os três primeiros eixos da intervenção foram ancorados na Teoria da Recepção, de Jauss e no conceito do Letramento Literário. Este conceito suscita novos debates entre teóricos e educadores. Rildo Cosson (2009, p.29), ao postular sobre o letramento literário, diz: “[...] ninguém nasce sabendo ler literatura. Esse aprendizado pode ser bem ou mal sucedido, dependendo da maneira como foi efetivado, mas não deixará de trazer consequências para a formação do leitor.” O Letramento Literário propõe oportunizar metodologias para que o estudante desenvolva habilidades leitoras e autorais, determinantes de sua postura (ou ressignificação dela) no mundo. Trata-se de estratégias elaboradas pelo docente que visem à melhoria da própria *práxis* educacional.

Cosson (2009) refere-se à leitura, mas entendemos que o conceito é aplicável também à produção escrita, porque as duas ações estão interligadas. A produção literária é tão importante quanto a leitura, e, portanto, não deve ser relegada a segundo plano, pois, é na produção que se concretiza o sentido e a interação, ou seja, a autoria literária, foco da nossa intervenção. Coelho (2000, p.92, grifos da autora) defende que:

[...] a literatura é um *feixe de relações*, no sentido de que ela não nasce da pura fantasia de suas autoras ou autores, mas germina de uma complexa interação entre espírito criador do artista e o húmus cultural herdado (húmus que foi engendrado, ao longo do tempo, pelas múltiplas heranças ou tradições acumuladas no espírito ou memória do povo). [...]

A produção autoral não se apresenta desvinculada (nem deve ser) da leitura, mas, esta, não se constitui condição pura e exclusiva para aquela. Haja vista que a experiência estética de uma obra já produzida está condicionada a outros elementos de origem tão complexa quanto o “acontecer” de uma obra. Elementos, tais como: escolaridade familiar, contato com livros, alfabetização e estímulo à leitura. Ligia Chiappini (1997, p.12) comenta que:

[...] um trabalho interdisciplinar, por força do objeto (o texto na escola) que nos força a sair das delimitações mais estreitas da pesquisa acadêmica, obrigando-nos a levar em conta a dinâmica escolar e as relações entre áreas que na universidade tem mais autonomia, tais como o estudo de língua e os de literatura ou estes e os de comunicação de massa.

Refletindo sobre a interdisciplinaridade e a sua prática em sala de aula, o último eixo foi mais diretamente relacionado ao produto final, envolveu a preparação, pesquisas, entrevistas,

produção de narrativas em prosa poética, elaboração dos vídeos, culminância do projeto e o destino do produto final. As atividades executadas no último eixo (obrigatoriamente) exigiram um trabalho multidisciplinar. Abrangeram áreas disciplinares como História, Artes, e a Informática.

Na execução do quarto eixo, tivemos a oportunidade de ver consolidada a afirmação de Coelho (2000, p.19, grifos da autora):

Esse parece ser o método mais adequado para que o ensino seja sintonizado com o texto cultural a que pertence, através da “óptica da cumplicidade” – aquela que, para além do *objeto em foco*, detecta as *mil relações* que o ligam a áreas que parecem estar separadas dele. [...]

Ao estabelecermos a metodologia com leituras e produções de textos escritos, visuais e audiovisuais (e que direcionam para o trabalho interdisciplinar) adentramos na realidade do estudante e, valorizados, obtivemos a sua vontade em participar. Ceniceros, kleiman, Tinoco, (*In* BUNZEN; MENDONÇA, 2013, p.81) referem-se ao comprometimento dos alunos:

Quando os alunos estão envolvidos em projetos de letramento que lhes interessam, eles objetivam agir sobre o mundo por meio de atividades de linguagem, utilizando a fala, a leitura e a escrita para alcançar seus propósitos, seguir suas escolhas e definir suas estratégias de ação, aprendendo, o tempo todo, os aspectos macrossociais, por um lado, e textuais, por outro, envolvidos na produção oral e escrita em função do que se quer atingir.

Desenvolvemos uma metodologia em concordância com os recursos midiáticos e cibernéticos porque “[...] é preciso não esquecer as **práticas de leitura/escrita** associadas ao uso das novas tecnologias, que exigem o desenvolvimento do processo de letramento virtual/digital dos estudantes. [...]”. (MATO GROSSO, 2012b, p. 46, grifos do documento). Letrar, hoje, assume o caráter de saber manusear não só a tecnologia escrita, mas também a midiática. Portanto, fez-se necessário superar a dificuldade que o aluno projetava quanto a própria aprendizagem: reconhecer-se como leitor e autor protagonista do processo aprendizagem.

2.7 - Avaliação – uma forma de ensinar

Sobre a acepção de avaliação de um texto literário, Jouve (2012, p.135 -136) afirma que:

O objetivo do professor não apenas não é o do esteta, como também se

distingue do objetivo do teórico. Entender o que é a arte como prática humana (empreendimento cognitivo) e decidir que obras de arte representam um interesse (empreendimento avaliatório) são dois processos independentes. Ao se perguntar a que corresponde o fato de arte, o teórico tem boas razões para levar em conta desenhos de crianças ou os arremedos de quadros dos pintores de fim de semana: essas produções, seja qual for seu valor, derivam da arte enquanto prática antropológica. Mas o projeto do professor é completamente diferente. Ele não se pergunta ‘o que é uma obra de arte?’ mas ‘quais aspectos da obra de arte merecem ser considerados no currículo de ensino?’. [...]

Considerando as afirmações do autor, percebemos que a avaliação de um projeto educacional interventivo possui relevância igual a outras etapas do processo de ensino. Esta concepção está sendo a cada dia mais discutida no universo escolar. Partilhamos, da visão joviana (JOUVE, 2012, p.136) de que a principal avaliação acerca da literatura a “propósito do ensino seja ensinar a desenvolvê-la.” Para a Escola Ciclada de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2001, p.182):

Avaliar não é tarefa simples ou rápida. Exige reflexão, discernimento, ponderação, estudo, preparação, programação. Dessa maneira, o uso de registros diários pelo professor sobre o que se aprende, como aprende e o que significa para o mesmo esta aprendizagem, propicia ao professor e ao mesmo tempo ao aluno situações de reflexão e transformação de sua ação [...].

Já os PCNs (BRASIL,1997, p.64) afirmam que:

[...] os critérios de avaliação devem ser compreendidos: por um lado, como aprendizagens indispensáveis ao final de um período; por outro, como referências que permitem-se comparados aos objetivos do ensino e ao conhecimento prévio com que o aluno iniciou a aprendizagem-a análise dos seus avanços ao longo do processo, considerando que as manifestações desses avanços não são lineares, nem idênticas.

Ao analisar as afirmações desses documentos oficiais, percebemos que a avaliação não deve ser seletivista, mas produzir um indicativo de quais caminhos seguir. Na inserção, a avaliação foi apresentada aos estudantes como processo de aprendizagem, representante importante das ações feitas, bem como de aspectos a serem revistos.

Durante as aulas, a avaliação ocorreu interativamente, como parte da leitura e produção de textos, estes em forma de relatórios produzidos e interpretações de obras. Segundo Luckesi (2005, p. 04):

[...] à avaliação interessa o que estava acontecendo antes, o que está acontecendo agora e o que acontecerá depois com o educando, na medida em que a avaliação da aprendizagem está a serviço de um projeto pedagógico construtivo, que olha para o ser humano como um ser em desenvolvimento, em construção permanente.

Pelo asseveramento do autor, percebemos que, mediante a observação e diagnóstico diário feito pela professora, o projeto deveria estar sujeito às mudanças, em qualquer estágio do processo, conforme o desenvolvimento e/ou a recepção dos estudantes. Ou seja, alguns conteúdos deveriam ser inseridos ou mesmo retirados do projeto, diante das possíveis oscilações de tempo e desenvolvimento. Segundo Thiollent (1986, p. 42):

Quando se trata de uma ação de caráter cultural, educacional ou político, os pesquisadores e participantes devem estar em condição de fazer uma avaliação realista dos objetivos e dos efeitos e não ficarem satisfeitos ao nível das declarações de intenção (como muitas vezes ocorre).

A leitura da proposta feita pelo autor nos fez refletir sobre o ato de avaliar, que vai muito além de simplesmente preencher formulários, perpassa por tomada de consciência e mudança de ações previstas, de adequação de ações projetivas. Assim, (a todo tempo) nossa prática foi autoavaliada, diagnosticada e readaptada conforme os indicativos coletados pelas observações.

2.8 - A recepção textual

Como enunciamos, nosso projeto e Planos de Aula foram elaborados visando a atender as reais necessidades leitoras do aluno. Assim, baseamo-nos em concepções teóricas que evidenciavam a importância do leitor no processo de aprendizagem. A partir da recepção textual, nossa pesquisa consolidou-se em entender e utilizar conceitos voltados para o letramento literário, na *práxis* da sala de aula.

Vimos que o conceito de estética está intrinsecamente ligado ao de beleza. Embora a sociedade estabeleça padrões para o que é belo em diferentes áreas, a beleza segue a subjetividade do contemplador. As questões culturais, familiares e até mesmo sociais influenciam no parâmetro de beleza que temos. Sobre o conceito de belo, Jouve (2012, p.16) afirma:

O belo não é um dado absoluto: é o resultado, sempre contingente, de uma relação de conveniência entre as propriedades de um objeto e o gosto daquele

que o avalia. O que define a relação estética, portanto, não é a natureza do objeto apreendido, mas o tipo de olhar que se lança sobre ele.

A beleza, principalmente, relacionada a uma obra: literária, plástica, ou de outra modalidade, é composta do que é visual ou sentimentalmente apreciável, ou seja, tem efeito agradável sobre quem a aprecia. Em se tratando de estética/beleza da recepção, nem sempre o resultado será agradável, mas se aproximará de seu contemplador como acontecimento. Nas palavras de Larrosa (2017, p. 22), em determinadas condições de recepção: “O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada.” Com isto, queremos dizer que, se a experiência é pautada no impacto que a obra supõe em seu receptor, a estética da recepção partilha de tal conceito. Ambas, experiência e estética recepcional (cada uma sob sua ótica científica) pressupõe um sujeito que se porta frente ao que lhe é apresentado.

A preocupação com a recepção de uma obra não é algo tão recente como (a princípio) possa parecer. Segundo Zilberman (2008, p.85), Aristóteles, no século IV a. C, “[...] ratifica a importância da recepção para a atribuição do valor de uma obra”. Muito antes da aula inaugural de Jauss, em 1967, na Universidade de Constança, na Alemanha, já havia a consideração de como a obra poderia ser recebida pelo público.

O contexto da palestra de Jauss foi formado por uma diversidade de teorias, envolvendo a crítica literária (iniciadas na primeira metade do século XX e contemporâneas a Jauss) acerca do autor, da obra, do público e da interação entre essas partes. Segundo Zilberman (1989, p.14), algumas dessas teorias são: A teoria crítica, o *New Criticism* e a fenomenologia.

O que concebemos, hoje, como início, foi (na verdade) a culminância de um processo iniciado por Lewin Schücking (1923), com o livro “Sociologia do Gosto Literário”, seguido por Richard Hoggart e Robert Escarpit, além do Estruturalismo tcheco que ascende à Teoria da Recepção, introduzindo na sociedade o sentido de estranhamento e, portanto, evidenciando a importância do receptor da obra. (ZILBERMAN,1989, p.17).

Jauss suplanta a intenção do autor e dá ênfase no leitor como protagonista, concretizador da literatura. O texto precisa do *feedback* do leitor para existir. Figurelli (1988, p.270) coloca que: “A posição de Jauss é clara e inequívoca: o leitor, ao se debruçar sobre um texto, não deve se preocupar com a intenção do autor. [...]”.

A recepção da obra parte da premissa de que o leitor inter-age com a obra numa espécie de “duelo”. Faz sinapses antes ou durante a leitura. Ao primeiro contato com a obra o leitor

aciona o imaginário projetado pelo objeto de leitura e formula, portanto, expectativas que podem ou não ser confirmadas.

O que podemos perceber é que esta recepção do texto acontece desde o título da obra ao material em que o texto foi impresso. É valorizada a forma como o contato é feito, ou seja, o contexto em que a obra é apresentada ao leitor. Estes aspectos selecionam o público leitor. Este, passa a recolher detalhes e informações para fazer suas análises no decorrer do processo de leitura e, paralelamente à leitura, reconstruir a obra sob sua (dele, leitor) perspectiva.

O leitor aciona os próprios conhecimentos e faz conexões para perceber/ entender/ reestruturar a obra. Isto, significa dizer que a diferenciação se dá porque autor e leitor possuem diferentes históricos e posições de análise. Em outras palavras, o leitor parte das próprias referências e inferências para fruir a obra. A partir da recepção, a interpretação acontece de forma individualizada, mas que tem resposta no coletivo. Eis a razão de se afirmar que a obra tem função formadora.

Então, durante este processo, o leitor passa (deveria passar) pelo que a visão jaussiana chama de sete fases/teses. A primeira tese refere-se à interação leitor-texto literário. Refere-se ao diálogo entre o leitor e o texto literário. Segundo Jauss, (1994, p. 23), a obra é renovada pelo leitor. Este, tem:

[...] o papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa. [...] a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor - relação esta que pode ser entendida tanto como aquela da comunicação (informação) com o receptor quanto como uma relação de pergunta e resposta [...]

O que podemos perceber é o encontro histórico-social entre a obra e o leitor, ambos atravessados por diferentes discursos. O que ocorre (de diferente pela visão de Jauss) é a não passividade do leitor. Jauss (*Ibidem*, p. 26) afirma, ainda, que o texto literário:

[...] só logra seguir produzindo seu efeito na medida em que sua recepção se estenda pelas gerações futuras, ou seja, por elas retomada – na medida, pois, em que haja leitores que novamente se apropriem da obra passada, ou autores que desejem imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la. [...]

A segunda tese, aliada à primeira, remete ao conhecimento prévio, à memória intelectual. Ao ler um texto, o sujeito acessa suas informações sobre o tema, gênero, estilo, suas

subjetividades e experiências. Estas expectativas podem ou não ser confirmadas. Associando ao seu conhecimento prévio, o leitor experiencia a obra. Segundo Jauss (*Ibidem*, p. 28):

[...] Assim como em toda experiência real, também na experiência literária que dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida há um “saber prévio, ele próprio um momento dessa experiência, com base no qual o novo de que tomamos conhecimento faz-se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial [...]

A terceira fase correlaciona a segunda no que Jauss chama de “horizonte de expectativas do leitor”. Na prática, isto significa que a obra causou ou provocou um estranhamento e um rompimento desse horizonte, isso mediante àquele conhecimento prévio do leitor, em maior ou menor grau.

Referir-nos, hoje, ao “horizonte de expectativas” para o adolescente, pode significar dizer que ele (o adolescente) espera encontrar na obra seres sobrenaturais, alienígenas e com super-poderes. Devido a maleabilidade do horizonte de expectativa de um período histórico a outro (há diferenças de gostos e opiniões entre as pessoas do século de XIX e XX, por exemplo) a obra será melhor avaliada.

A obra poderá perpetuar-se no tempo, se conseguir romper com a expectativa de diferentes públicos em diferentes contextualizações, projetando novas percepções da realidade. Ou seja, Jauss (1994, p.31) afirma que:

A maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua aparição, atende, supera, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para a determinação de seu valor estético. A distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a “mudança de horizonte” exigida pela acolhida à nova obra, determina, do ponto de vista da estética da recepção, o caráter artístico de uma obra literária. [...]

A quarta tese fala sobre a reconstituição do horizonte de expectativa na época em que o livro foi lançado. Uma obra literária tem várias acepções. Dadas as experiências e subjetividades de cada pessoa, a reação também será diversa. Então, conforme Jauss (*Ibidem*, p. 40):

[...] a tradição da arte pressupõe uma relação dialógica do presente com o passado, relação esta em decorrência da qual a obra do passado somente nos

pode responder e “dizer alguma coisa” se aquele que hoje a contempla houver colocado a pergunta que a traz de volta de seu isolamento.

Logo, compreender o possível olhar do leitor, do período contemporâneo à criação da obra, possibilita a compreensão de como aquele leitor (de outrora) recebeu a obra. Este processo, segundo Jauss, contribui em três aspectos com a literatura: diacrônico, sincrônico e o desenvolvimento literário.

A quinta tese discorre sobre o caráter de ressignificação de uma obra. Esta, não pode ser percebida apenas pelo desdobramento histórico ou sua recepção inicial delimitada com o sentimento que dela foi apreendido, conforme propunha a teoria formalista.

Jauss (*Ibidem*, p. 44) acrescenta que a compreensão da obra não é automática e imanente à criação da obra. Explica que “[...] a resistência que a obra nova opõe à expectativa de seu público inicial pode ser tão grande que um longo processo de recepção faz-se necessário para que se alcance aquilo que, no horizonte inicial, revelou-se inesperado e inacessível.” [...]

A obra pode adquirir novos sentidos ancorados em outras leituras e, portanto, passa (sempre) por uma avaliação, sendo modificada e referenciada (historicamente) em períodos diferentes. Assim, se dá a (des) / (re) valorização das obras através do tempo.

Quanto à quinta tese, Zilberman (1989, p.38) esclarece que “[...] a história é afetada, porque deixa de ser vista como progresso e evolução, segundo a ótica linear [...]”, pois faz “[...] avanços e recuos, reavaliações e retomadas de outras épocas, obrigando a história da literatura a manter-se atenta e a repensar sua metodologia [...]”.

A sexta tese pressupõe uma observação sincrônica da obra e as cisões e junções inseridas nas recepções diversas de uma mesma época. O autor destaca a valorização de todas as obras da época em que se quer estudar, não apenas as canônicas. Jauss (1994, p. 46, *itálicos do autor*) explica ser necessário:

[...]efetuar um corte sincrônico atravessando um momento do desenvolvimento, classificar a multiplicidade heterogênea de obras contemporâneas segundo estruturas equivalentes, opostas e hierárquicas e, assim, revelar um amplo sistema de relações na literatura de um determinado momento histórico [...].

Na sétima tese, Jauss se refere à função social da literatura. A obra terá a sua função realizada, na experiência prática do leitor, ao transcender à obra e romper com o horizonte de expectativa. Trazer a obra enquanto experiência para a praticidade de sua vida, influenciando

no seu entendimento e relação com o mundo e seu comportamento social. É o que Jauss (*Ibidem* p. 50, itálicos do autor) afirma: “*A função social se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social*”.

Ou seja, o caráter emancipatório da literatura reside em modificar comportamentos e posicionamentos sociais, através da experiência significativa. Correndo-se o risco (caso não alcance esse papel) de tornar uma literatura de menor valor.

2.8.1 - A experiência estética de Barthes e Jauss

Nossa base epistemológica partiu da premissa de que a identidade autoral é percebida ou construída a partir da relação que o leitor estabelece com o texto. Roland Barthes (1973, p.18) define esta relação como uma sedução. Estabelece diretrizes para o jogo da leitura entre o texto e autor/ leitor: o desejo instaurado pela materialidade textual e o prazer que seus interlocutores buscam. O autor vale-se da linguagem metafórica para exemplificar o processo em que o leitor percorre na busca pelo prazer. Descreve a atuação de uma bailarina para referenciar a ação do leitor:

[...] saltamos impunemente (ninguém nos vê) as descrições, as explicações, as considerações, as conversações; tornamo-nos então semelhantes a um espectador de cabaré que subisse ao palco e apressasse o *strip-tease* da bailarina, tirando-lhe rapidamente as roupas, mas dentro da ordem, isto é: respeitando, de um lado, e precipitando, de outro, os episódios do rito [...]

Ao explanar a questão do prazer, Barthes (*Ibidem*, p.17) se coloca como o leitor e não como crítico literário. Experimenta e mostra ao leitor ao mesmo tempo o que o seduziu ao escrever. Destaca a subjetividade desse prazer e evidencia que “o texto de prazer”, é aquele que é (também) escrito com desejo e satisfação pelo seu autor. Destaca que (no texto) há um “confronto de duas margens” que:

[...] opõe o que é útil ao conhecimento do segredo e o que lhe é inútil; é uma fenda surgida de um simples princípio de funcionalidade; ela não se produz diretamente a estrutura das linguagens, mas apenas no momento de seu consumo; o autor não pode prevêê-la: ele não pode querer escrever o que não se lerá. No entanto, é o próprio ritmo daquilo que se lê e do que não se lê que produz o prazer dos grandes relatos [...]

Metaforicamente, Barthes sugere que, assim como o prazer, o texto pode ceder às ideologias, moralidade imposta ou dogmas religiosos. Na prática, em sala de aula, isto significa que o texto, seja no momento da produção ou leitura, precisa de liberdade para ser concebido. Precisa ser livre de entraves, de regras da linguagem para que o autor, antes mesmo do leitor, sinta prazer no texto.

Barthes (1973, p.21 - 22) faz diferenciação entre “texto de prazer” e “texto de fruição”:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia, aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática ‘confortável’ da leitura.
 Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gestos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.

O texto deleite, proposto por Barthes, parte da premissa de que o leitor preencha as lacunas e os silêncios, indiferente das ideologias que defende. O leitor precisa ter uma “relação” com o texto que abranja o campo da “libertinagem” dialógica e discursiva. Os interlocutores do texto alcançam o prazer e a fruição, assim como no sinestésico, atendo-se ao despudoramento do leitor.

Quanto à satisfação encontrada no texto, Hans Robert Jauss (1994) define como *jouissance* (fruição), na “Teoria da recepção” apresentada em sua palestra, na Alemanha, em 1967, em Constança. A teoria jaussiana pautou-se no princípio de que o leitor é elemento constitutivo e decisivo na produção literária. O leitor é colocado no mesmo patamar que o autor, constituindo-se, portanto, uma espécie de coautor do texto. Esta coautoria acontece porque o leitor infere as próprias projeções e experiências no texto. Tais inferências, provêm do repertório linguístico e social de quem lê. Nas próprias palavras de Jauss (1994, p.24, destaques do autor):

Uma renovação da história da literatura demanda que se ponham abaixo os preconceitos do objetivismo histórico e que se fundamentem as estéticas tradicionais da produção e da representação numa estética da recepção e do efeito. A historicidade da literatura não repousa numa conexão de “fatos literários” estabelecida post festum, mas no experimentar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores. Essa mesma relação dialógica constitui o pressuposto também da história da literatura. E isso porque, antes de ser capaz de compreender e classificar uma obra, o historiador da literatura tem sempre de novamente fazer-se, ele próprio, leitor. Em outras palavras: ele tem de ser capaz de fundamentar seu próprio juízo tomando em conta sua posição presente na série histórica dos leitores.

Ao apresentar sua teoria, Jauss se opõe aos conceitos da historiografia literária vigentes sob dois aspectos: a concepção cronológica organizada em gêneros e outras categorias, e, só então, a obra era concebida individualmente e em sequência temporal. A outra discordância por parte de Jauss é quanto à apreciação do texto seguindo o sistema embasado na biografia do autor e fragmentos de sua obra dentro de um espaço cronológico. Segundo Jauss (1994, p.5):

[...] A história da literatura, em sua forma mais habitual, costuma esquivar-se do perigo de uma enumeração meramente cronológica dos fatos ordenando seu material segundo tendências gerais, gêneros e “outras categorias”, para então, sob tais rubricas, abordar as obras individualmente, em sequência cronológica. A biografia dos autores e a apreciação do conjunto de sua obra surgem aí em passagens aleatórias e digressivas, à maneira de um elefante branco. Ou, então, o historiador da literatura ordena seu material de forma unilinear, seguindo a cronologia dos grandes autores e apreciando-os conforme o esquema de “vida e obra” [...]

Ao retirar a atenção do autor e transformar o leitor em eixo central agregador de significação para a obra, Jauss inaugura uma nova concepção para o objeto de leitura: o texto passa a existir ou ser concebido como texto, após sua leitura. Jauss (1979, p.69) subverte o que era apregoado antes da sua aula inaugural, ou seja, a existência e a finitude da obra em sequência à sua criação:

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, i. e., na compreensão fruidora e na fruição compreensiva.

Fruir o texto, conforme Jauss, significa que o aluno/leitor recebe a obra a partir da própria experiência e leitura de mundo. As expectativas projetadas à leitura podem ou não ser confirmadas. A experiência estética origina-se na história, cultura e subjetividades de quem lê. O contato com o texto torna o leitor participativo da produção da obra ao atribuir-lhe sentidos diferentes do que o autor, possivelmente, propôs.

Em se tratando da oposição de Jauss a Barthes, o primeiro defende que o segundo cria um distanciamento entre as obras que se constituem simples prazer e satisfação àquelas que causam estranhamento e crítica. Para Jauss, Barthes instaura dois polos ambivalentes sobre a linguagem: textos de cultura e obras primas hedônicas sugestivas de prazer autoafirmativo. Barthes (1973, p.11) postula que:

Duas margens são traçadas: uma margem sensata, conforme, plagiária (trata-se de copiar a língua em seu estado canônico, tal como foi fixada pela escola, pelo uso correto, pela literatura, pela cultura), e uma outra margem, móvel, vazia (apta a tomar não importa quais contornos) que nunca é mais do que o lugar de seu efeito: lá onde se entrevê a morte da linguagem. Estas duas margens, o compromisso que elas encenam, são necessárias. Nem a cultura nem a sua destruição são eróticas; é a fenda entre uma e outra que se torna erótica. O prazer do texto é semelhante a esse instante insustentável, impossível, puramente romanesco, que o libertino degusta ao termo de uma maquinação ousada, mandando cortar a corda que o suspende, no momento em que goza.

Mais adiante o próprio Barthes (*Ibidem*, p.28) acrescenta:

Prazer do texto, texto de prazer: estas expressões são ambíguas porque não há palavra francesa para cobrir ao mesmo tempo o prazer (o contentamento) e a fruição (o desvanecimento). O “prazer” é portanto aqui (e sem poder prevenir), ora extensivo à fruição, ora a ela oposto [...]

O que podemos perceber, pelas postulações de Barthes, é a ambiguidade instaurada com os termos escolhidos. Para Figurelli (1988, p.272):

Barthes não só está cômico dessa ambiguidade, como também se resigna a ela. Isso fica bem claro numa entrevista de 1973: ‘... é necessário, portanto, aceitar a ambiguidade da expressão ‘prazer do texto’, que é ora especial (prazer contra fruição), ora genérica (prazer e fruição)’.

Refletindo acerca da ambiguidade dos termos em Barthes e o nítido posicionamento de Jauss entre os termos *plaisir* e *jouissance*, ou seja, sua fixação em fruição, consideramos viável valer-nos da visão jaussiana, não da diferenciação ou aproximação da constituição do texto, mas da relação que ele (texto) tem com o leitor. Portanto, ao nos referirmos ao prazer nesta dissertação estamos nos remetendo ao conceito jaussiano, ou seja, fruir o texto.

III CAPÍTULO

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO SER- AUTOR

Todo mundo é outro e ninguém é si próprio. O impessoal que responde à pergunta quem da pre-sença cotidiana, é ninguém, a quem a pre-sença já se entregou na convivência de um com o outro.
(HEIDEGGER, 2005, p.181)

O tema identidade, embora pouco discutido em salas de Ensino Fundamental, é concreto e crescente no universo estudantil, porque descobrir-se e identificar-se com o meio é algo que o indivíduo busca fazer desde a mais tenra idade.

3.1 – Intervenção - Primeiras elucidacões

Na educaçao escolar ocorrem açoes que provocam desafios a todo o momento, e se o profissional não estiver amparado teoricamente e com um bom planejamento das aulas, corre riscos de frustraçoes. Sentimos em nossa prática que os alunos ansiavam por novidades, por entusiasmo e açoes didático-pedagógicas que os envolvessem, que lhes despertassem o interesse.

Segundo Kleiman e Sito (2016, p.170):

As novas tecnologias são consideradas as grandes responsáveis por uma pletera de novos letramentos que deslocaram a centralidade de documentos e livros impressos, impulsaram a constante criaçao e renovaçao de gêneros na comunicaçao e motivaram a criaçao de novos modos de aproximaçao, consumo e produçao de textos.

Observamos nos alunos esse efeito da inserçao dos “novos letramentos” mencionados pelas autoras, pois houve uma boa receptividade por parte dos estudantes quando expusemos a atividade de elaboraçao e aplicaçao de entrevista aos pioneiros locais e depois a produçao de vídeos. E, antes mesmo que pudéssemos esclarecer conceitos e detalhes, trocavam entre si, informaçoes de *apps* e programas que editavam vídeos. Ainda, segundo as autoras, Kleiman e Sito (*Ibidem*, p.170):

Ocupam o lugar central nessa mudançaa as tecnologias digitais, que abriram novos espaçoes de interaçao e de comunicaçao a distância, fato que se reflete nas pesquisas, pois os estudos sobre os multiletramentos giram, em sua grande

maioria, em torno das tecnologias digitais, por um lado, e das transformações sociais por elas provocadas, por outro. [...]

O universo escolar é constituído de diversos fatores, capazes de transformar e resolver situações-problema que se apresentam para o aluno, em especial na sua comunicação com o mundo que o rodeia e com ele próprio.

O dinamismo apresentado na dialética entre metodologia educacional e recursos tecnológicos, midiáticos e cibernéticos atraiu a atenção do educando, que acolheu a metodologia de tais recursos como sendo própria dele. Portanto, digna de ser apropriada como parte que integrava a própria aprendizagem e também a vida.

No primeiro eixo, ao desenvolvermos a sequência didática, conforme planejamos introduzir o tema “identidade”, iniciamos com a leitura diagnóstica, sequenciada por fichas de leitura com poemas retirados da obra “Meu quintal é maior do que o mundo¹”, de Manoel de Barros (2015, p.77):

Quando eu nasci
o silêncio foi aumentado.
Meu pai sempre entendeu
Que eu era torto
Mas sempre me aprumou.
Passei anos me procurando por lugares nenhuns.
Até que não me achei — e fui salvo.
Às vezes caminhava como se fosse um bulbo.

Propusemos a referida leitura, conforme Bordini (*In* BASEIO, COELHO E CUNHA, 2013, p.248): “[...] usando a linguagem de modo a cativar o ouvido e a imaginação do leitor, a literatura garante o prazer da leitura e um conhecimento, não do mundo – que pertence às ciências – mas dos modos como o homem pode nele agir e ser mais humano”, pois se a leitura pode ser responsável por instigar a imaginação, também pode fazer refletir.

Lendo trechos da obra de M. de Barros (2015), que abordavam o comportamento humano, a percepção individual de si e do mundo, a padronização de comportamentos sociais e linguísticos, pudemos apreciar o nível e particularidade de leitura de cada estudante, tivemos a oportunidade de introduzir o tema aos alunos por intermédio de questionamentos como: O que é identidade? Quais as possíveis razões para lermos os poemas de M. de Barros?

¹ Outros fragmentos dessa obra constam nos Anexos nas p.158-160.

Apesar da grande maioria dos alunos responderem ou alegarem não saber, houve respostas que nos chamaram a atenção: “É o que nos torna especiais. Diferentes. Minha identidade é o meu cabelo curto”. Percebemos, nas argumentações discentes, a relação que Hall (*In SILVA, 2000, p.76*) estabelece entre identidade e “diferença”.

[...] A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

Lendo a afirmação de Hall, percebemos que, apesar de não conceituar de forma sistemática e científica, o discente refere-se à relação de interdependência produzida pelo sentido das duas palavras e que, segundo Hall, coexistem. Uma necessita da outra para atribuir significado. São produzidas na/pela linguagem. São interpeladas por conceitos sociais, culturais e psicológicos.

Passamos a explicar oralmente e na lousa, para os alunos, o conceito de Identidade, sustentados nas postulações de Hall (2015, p.24, grifos do autor). Este, concebe o fenômeno como algo que se move. Segundo o autor,

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’. [...]

Explicitado de outra forma, identidade é um fenômeno cultural e social, portanto, mutável. Se caracteriza por características expositivas e objetivadas frente à necessidade de diferenciação do ser entre os semelhantes. Sentimos que os alunos abstraíram o significado do tema: a identidade, por um processo de experiência em sala de aula e associaram com a própria vida, pois, houve bastante participação.

3.2 – I EIXO - Letramento Literário - primeiras leituras

Por concebermos que “[...] a motivação consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido. [...]” (COSSON, 2009, p.77), preparamos

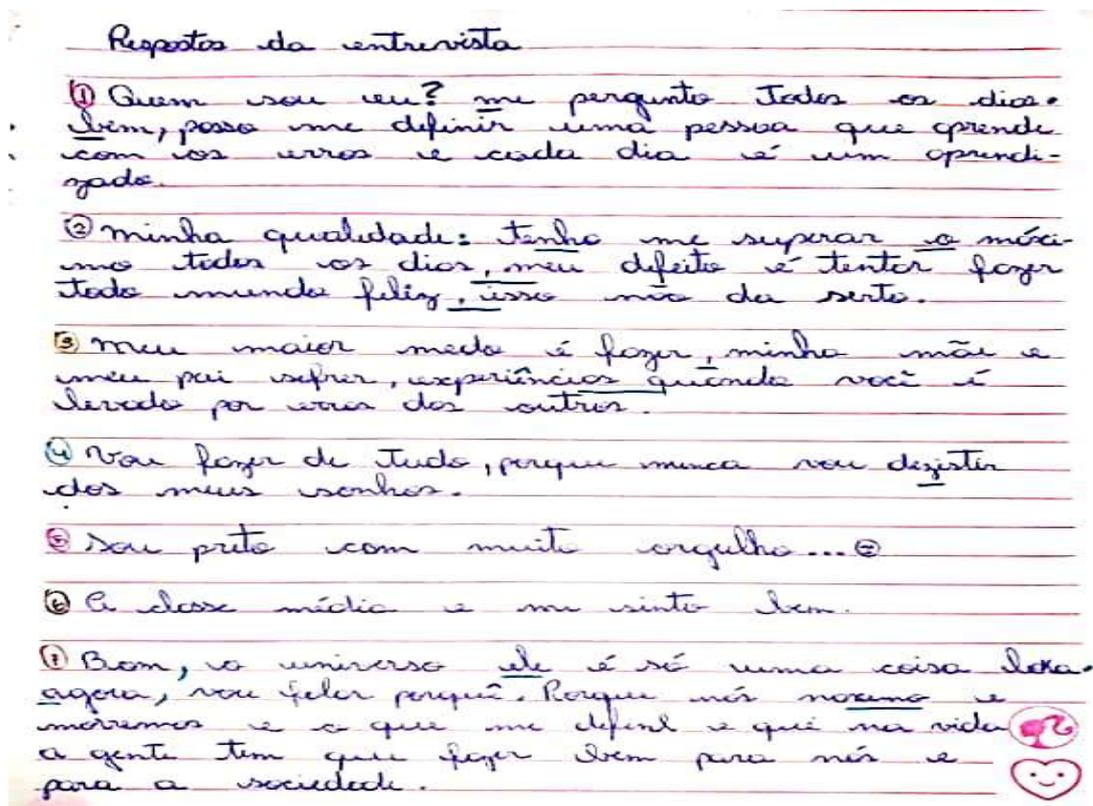
sequências de leitura envolvendo a apresentação de diferentes gêneros em forma de dialogicidade textual.

A sequência do I Eixo envolveu a Oficina: “Entrevista Simulada”, antecedida pela explicação e exemplificação oral e escrita do gênero entrevista em forma de *link*. A oficina possuía sugestões de perguntas para que os alunos fizessem entre si, intercaladamente, em duplas. Projetamos no *Datashow* as perguntas que seguem:

- 1 - Como você responde à pergunta: quem sou eu? O que me define?
- 2 - Qual a sua maior qualidade e o seu pior defeito? Comente a sua resposta.
- 3 - Quais são seus medos? Exemplifique com uma experiência.
- 4 - Do que você se acha capaz de fazer? Por quê?
- 5 - Você se considera de qual etnia? - Branca, negra, indígena...? Comente.
- 6 - Você diria que pertence a qual classe social? Como você se sente a esse respeito?
- 7 - Em relação ao universo, como fazer para melhorar o seu espaço, o seu ambiente, com as suas preferências, com o que te define?

Orientamos, em seguida, que os alunos escrevessem usando os cadernos e, após, expusessem as respostas. Apenas uma dupla quis apresentar, espontaneamente. Mas, na escrita, várias respostas nos chamaram a atenção. Selecionamos as respostas de um aluno para análise.

Texto 1: Entrevista Simulada. Fonte: arquivo pessoal



Nessa atividade, percebemos a existência de dois discursos: do aluno que respondeu e do aluno entrevistador. Isto, porque o interlocutor do entrevistado fez uma leitura (possivelmente inconsciente) das respostas e opiniões recebidas. Então, o registro da entrevista foi escrito a partir da recriação textual. A utilização deste recurso aproxima-se do que Jouve (*In* ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 53) postula, acerca da recepção do texto por parte do leitor.

Toda leitura tem, como se sabe, uma parte constitutiva de subjetividade. Para muitos, trata-se de uma realidade negativa a implicação pessoal do leitor no texto, a qual contém em germe todos os desvios possíveis, indo do simples erro de leitura ao contrassenso mais flagrante.

A subjetividade constitutiva do leitor, referida por Jouve, trata de seu histórico pessoal, as ideologias pelas quais é atravessado e as condições nas quais a leitura foi feita. A atividade desenvolvida foi o registro das respostas do colega. Entretanto, atravessado pelo discurso tecnológico, o entrevistador, ao fazer o registro das respostas, deixou marcas de seu discurso ainda que tenha se esforçado para se deslocar da posição de internauta. Tal afirmativa pode ser comprovada pela inserção do “internetês” nas respostas. Como, por exemplo, um desenho lembrando um *emoji*, na quinta resposta e a palavra “loka” na sétima resposta.

Pelas respostas na entrevista simulada, além da oportunidade de refletir sobre si e o próprio lugar no mundo, percebemos que a produção textual, em consonância com os recursos midiáticos, são um caminho a se seguir, pois nossos alunos já têm internalizado a necessidade desse uso. É necessário, apenas, que os professores (em seu fazer pedagógico) entendam a linguagem icônica da informática, apropriem-se das tecnologias, mostrem outras formas possíveis de motivar a classe, enfim, que utilizem a tecnologia e as mídias concomitante à literatura.

A utilização das reticências em: “Sou preto com muito orgulho...” demonstra a auto inserção do entrevistador. Ao utilizar este sinal de pontuação, o entrevistador lança a possibilidade de se pensar outros aspectos, além da afirmação explícita do entrevistado.

Tratando de linguagem, as marcas de oralidade são recorrentes no discurso do aluno entrevistado. Pode-se perceber que o aluno expõe o que pensa, abertamente. Discute e formula opiniões sem se preocupar em adequar a linguagem, como se estivesse apenas em uma conversa informal com o colega.

As repetições das perguntas denotam que o entrevistado refletiu acerca do que era questionado e, ao mesmo tempo, sentiu-se satisfeito em respondê-las. Evidenciou a necessidade do estudante em ter voz e, principalmente, tê-la registrada.

Podemos perceber nas respostas do aluno a sua forte ligação com a própria identidade étnica, mas, ao mesmo tempo, o adolescente concebe-a como diferença, pois, identifica-se como “preto”, em uma perceptível forma de se destacar, inclusive dentro da própria identidade étnico-racial. Nas palavras de Hall (*In SILVA, 2000, p.76*), “[...] identidade e diferença são o resultado de atos de criação linguística significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem [...]”. Consonante à afirmação de Hall, o aluno parece apropriar-se da palavra “orgulho” para evidenciar o próprio posicionamento sobre si, e destacar o preconceito racial existente na sociedade e se autoafirmar diante de tal situação. Expõe, nitidamente, que tal preconceito reside além da nomenclatura que o cerca. O aluno parece destacar que as expressões “negro” ou “preto” não lhe importam, mas, sim, o orgulho que ele próprio sente do próprio biotipo.

Conforme Lajolo (1993, p. 38), “[...] para seduzir o leitor há que pôr-se em seu lugar, antecipando suas expectativas, suas reações. Ou seja: o escritor interessado em seduzir o outro tem de construir hipóteses relativas ao leitor que deseja seduzir.” Refletindo acerca da afirmação de Lajolo, colocamos a música de Paulo Ricardo, “Vida Real”².

[...]
 Se pudesse escolher
 Entre o bem e o mal, ser ou não ser?
 Se querer é poder
 Tem que ir até o final
 Se quiser vencer.

A letra da música retrata a luta de se saber quem é, das escolhas que fazemos, a descoberta dos próprios limites e como assumir a própria identidade no mundo. Refere-se à autenticidade em contraposição à inautenticidade.

Após a audição e leitura textual, frisamos a importância das palavras para a constituição dos sentidos em uma obra. Reforçamos a explicação de que não se deve substituir qualquer expressão em um texto literário, pois, embora sejam consideradas sinônimas e pertencerem ao mesmo campo semântico, cada palavra possui uma significação própria, de um único conjunto

² A íntegra da letra consta nos anexos, p. 161.

textual. Embora não tivéssemos intenções conceituais sobre a poética, passamos aos alunos o que é texto poético em verso e em prosa, resumidamente e com exemplos. E foi importante para entendimentos em aulas futuras.

Percebemos que a postura do professor deve ser de incentivar e inquirir o aluno, para que, aos poucos, o estudante tenha a necessidade de argumentar sobre as suas experiências. A constatação desta concepção veio com comentários diversos, entre eles:

Professora, a pesquisa da vida do Paulo Ricardo me fez perceber que a gente não escuta as músicas de verdade. Eu não tinha percebido que a música do *Big Brother* era tão bonita e falava de coisas tão sérias. Em casa, a gente entendia como se fosse as pessoas querendo chegar num lugar, mas na disputa do jogo da Rede Globo. Minha família não gosta desse programa.

Nas palavras de Rubem Alves (2011b, p.19): “O conhecimento e a ciência se iniciam quando as coisas nos provocam a fazer perguntas”. Percebemos que o contato com a música fez com que o aluno remetesse o próprio pensamento sobre um programa de massa, mas com um olhar crítico.

Aproveitamos o comentário e os debates sobre o programa que começaram a surgir ao fundo para lembrar o conceito sobre a busca da própria identidade, retratado na música, com incentivo à argumentação e exposição de ideias. Destacamos, na letra da música, aspectos como denotação, conotação, rima e poesia, relacionando com exemplos encontrados em outras músicas da atualidade, exemplificadas oralmente, ora por nós, ora pelos próprios alunos.

Na sequência, apresentamos uma atividade escrita sobre a música. Nosso objetivo com esta atividade era observar a recepção dos alunos quanto ao conteúdo de letra da música de Paulo Ricardo e o tema, retomando a questão de argumentar a partir da sua interpretação textual e constituir a identidade.

Textos 2 e 3³ respectivamente.

1 – Exponha, sucintamente, quais as reflexões e interpretações possíveis a partir da letra da música em estudo Uma vez por todas podem conquistar algo, mesmo que existam dificuldades.

2 – Essa música foi tema de abertura de um *reality show*, denominado “*Big Brother*”. Você considera que ela foi adequada à proposta do programa? Comente a sua resposta. Não, porque o programa fala de disputa e a música de identidade.

3 – Há palavras, em algum trecho da letra da música, que você considera que possam ser substituídas por “sinônimos”? Caso haja, faça a substituição e reflita se o sentido do texto permanece o mesmo. O que podemos concluir? Não acho que não existe, porque já tá com as palavras próprias.

³ A íntegra dos textos 2 e 3 podem ser encontrados nos anexos p.162.

1 - Exponha, sucintamente, quais as reflexões e interpretações possíveis a partir da letra da música em estudo. **QUE A VIDA É UMA ESCOLHA DO QUE QUER E NELA A VARIAS COISAS QUE DEVE ESCOLHER.**

2 - Essa música foi lema de abertura de um *reality show*, denominado "Big Brother". Você considera que ela foi adequada a proposta do programa? Comente a sua resposta. **SIM, PORQUE SÃO VARIAS PESSOAS DENTRO DE UMA CASA COM VARIAS ESCOLHAS PARA VENCER.**

3 - Há palavras, em algum trecho da letra da música, que você considera que possam ser substituídas por "sinônimos"? Caso haja, faça a substituição e reflita se o sentido do texto permanece o mesmo. O que podemos concluir? **NÃO TEM PORQUE MUDANDO AS PALAVRAS MUDA OS SENTIDOS.**

Fonte: arquivo pessoal

Pudemos perceber, pelas respostas dos alunos, que a letra da música provocou impacto. Com uma linguagem metaforizada e a melodia *pop*, atraiu a atenção dos adolescentes, constituiu-se como realidade para eles. As respostas da questão 1 (em ambos os textos) mostram que os alunos tiveram consciência do que é necessário para se constituir como pessoa. Na primeira resposta, o aluno coloca “[...] as pessoas podem conquistar algo, mesmo que existam dificuldades”. Assim, demonstra antever a não linearidade de se tornar adulto, bem como do processo que tal fato impõe.

No segundo texto, está explícita a noção de que “[...] a vida é uma escolha do que se quer [...]”. Possivelmente, o aluno se respaldou no verso “ser ou não ser”, da música de Paulo Ricardo. Tanto em uma quanto em outra resposta, ficou evidente as interpretações dos alunos de que, no entremeio das escolhas, vão haver percalços. Pelas respostas, pudemos perceber, também, que os discentes entendem que os obstáculos podem ser superados a partir do posicionamento que se toma, e as escolhas quanto aos próprios ideais de identidade.

Pela segunda pergunta, pudemos perceber a receptividade que cada pessoa tem diante do texto que se lhe impõe. Nas duas respostas apareceram o sentido de identidade. No texto 2 apareceu explícito e no texto 3 implícito, mas, ambos deixaram claro que se trata de escolhas. Não houve uma unanimidade quanto ao entendimento da adequação ao programa, mas ambas as respostas falaram sobre a mensagem exposta no texto, como algo aquém da autenticidade do ser.

Ambos os alunos evidenciaram o fato de que o programa citado, da Rede Globo, trata de uma competição por valores em dinheiro. As pessoas participantes se assumem/criam como personagens (como uma máscara), no programa.

Na questão 3, percebemos que os alunos identificaram cada palavra construída com um significado. A escolha pela não troca das palavras por sinônimos, evidenciou o entendimento sobre a significação sinonímica explicitada, e a não existência de sinônimos exatos na Língua Portuguesa e, em especial, na Literatura.

Em atividades de pesquisa na Internet, os alunos souberam que, em entrevistas, o músico Paulo Ricardo deixou claro que fez a música para o programa *Big Brother*, mas explicitamos a eles que o texto se realiza no encontro com o leitor. Este, no ato da leitura, torna-se “autor”, segundo Rojo (*Apud* BARBOSA, ROJO, 2015, p. 119), por reconfigurar a obra com sentidos do seu próprio repertório formativo. Nas palavras de Franchi (2012, p. 22), “[...] o texto tem uma certa autonomia, enquanto objeto significativo e comunicativo, quando é produzido, e supõe uma atividade criativa do leitor, quando lido”. Percebemos, pela afirmação de Franchi, que a obra de Paulo Ricardo é o exemplo típico de texto que se desprende do autor, pois supõe sentidos diferentes daqueles postulados pelo programa introduzido pela música. Ou, conforme Jauss (1994, p. 25): “[...] a obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto [...]”, permitindo, também ao leitor, espaço de produção enquanto interpreta e interage com a obra, durante a leitura, ao mesmo tempo que valoriza e permite maior subjetividade do indivíduo leitor-autor.

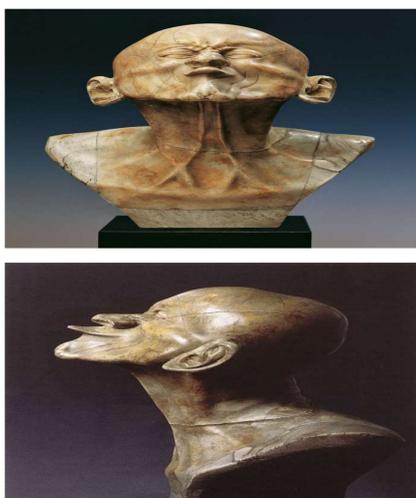
Após debate, com argumentos discentes, apresentamos *slides*⁴ aos alunos com autorretratos (em anexo) de artistas reconhecidos, citando partes de suas biografias.



Gustave Courbet (1819-1877) foi um pintor francês, um dos pioneiros da pintura realista no século XIX, que procurou retratar o cotidiano de forma imparcial e objetiva, evitando as pinceladas intensas e dramáticas dos românticos.

Na década de 40 faz uma série de autorretratos, entre eles "O Homem Desesperado" (1845).

⁴ As fontes utilizadas para a montagem dos *slides* constam no item Referências



Nascido em 1736, o **escultor alemão Franz Xavier Messerschmidt** constitui, com parte de sua obra, um dos exemplos mais extremos nos quais a **arte**, a crença no sobrenatural e a **loucura** se misturam de forma inequívoca. Filho de uma família de artesãos e formado em Munique, o jovem Franz destacou-se logo em Viena, sendo requerido para realizar numerosas obras para o Corte Imperial e para aristocracia.

Screenshots dos slides trabalhados. Fonte: arquivo pessoal.

A razão para essa atividade era fazer com que o estudante percebesse que cada pessoa se vê de uma forma, além do fato de possuir sua própria forma de se expressar, artisticamente, assim como eles, adolescentes, fazem com as *selfies*. Cereja (2004, p. 256-257, itálico do autor), defende o uso de outras artes, em diálogo com a literatura:

Da mesma forma que, para Bakhtin, com exceção do mítico discurso adâmico, todo discurso é uma resposta a outros discursos, em literatura não é diferente: todo discurso artístico estabelece relações dialógicas com outros discursos, contemporâneos a ele ou fincados na tradição. Aproximações e contrastes de temas, gêneros e projetos literários; aproximação e contrastes de estilos de época e de estilo pessoal; aproximações e contrastes entre a literatura e outras artes e linguagens ou outras áreas do conhecimento, comparações interdiscursivas — eis alguns dos caminhos possíveis para o ensino de literatura na escola, ancorados no princípio bakhtiniano de *dialogismo*.

Os textos e as imagens trabalhadas chamaram a atenção da turma. E, não foi preciso muito esforço para eles fazerem comentários, principalmente, sobre os mais cômicos: “Nossa! Pode ser que algum dia alguém analise nossas *selfies* também. E nós achamos que estamos abafando”. Percebemos, pela afirmação do aluno o que Gregorin Filho (*In*, Coenga, 2010, p.21) afirma acerca da recepção do texto imagético: “[...] o fator ‘percepção da imagem’ (seja ela construída da linguagem verbal ou de outro tipo de linguagem) está estritamente vinculado à fase de amadurecimento da criança.” Isto, significa que, conforme a idade e/ou experiências do

adolescente, a imagem provoca reações adversas no leitor. A imagem constitui-se, portanto, uma das principais ferramentas para envolver o aluno adolescente.

Percebemos que os alunos associaram as obras trabalhadas às suas *selfies*. Entretanto, explicamos que as poses das imagens refletiam um estado de espírito, seja do próprio artista ou do tempo em que ele viveu. As imagens, assim como um texto escrito, transmitiam mensagem, sem tanto imediatismo como acontece com as *selfies*. As obras produzidas pelos artistas apresentados eram elaboradas anteriormente e (quando necessário) reelaboradas, pois não se tratava apenas de demonstrar um instante.

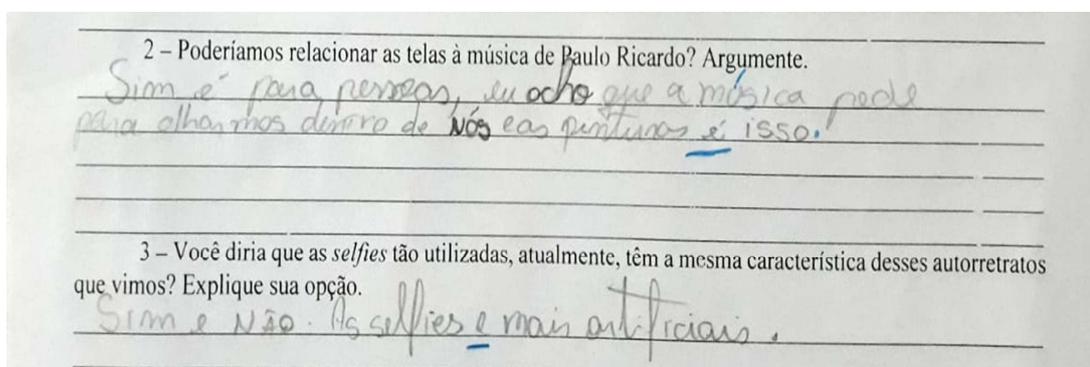
Explicamos aos alunos, em linguagem apropriada, o que Gregorin Filho (*Ibidem*, 2010, p.21) acrescenta a respeito da recepção e concepção da imagem, entendida como texto. Segundo o autor, a percepção da imagem:

[...]está ligada ao universo cultural ao qual ele está inserido. O olhar se constrói a partir da movimentação, ou seja, do que a cultura em que vivemos olha no mundo, de modo como ela efetiva esse olhar, em última análise, de como universo cultural educa esse olhar.

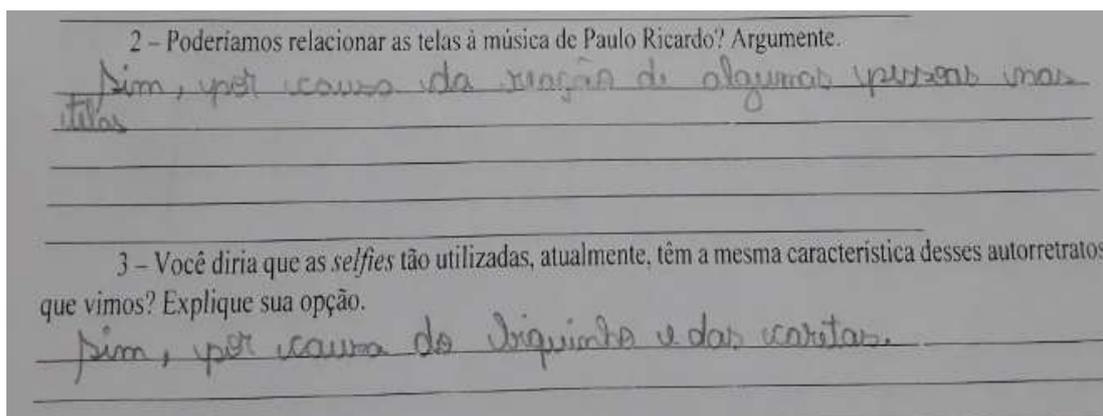
Pela afirmação de Gregorin Filho, é possível inferir a proposição diferenciada que o autor imagético impõe à própria obra. Ancorado na própria leitura de mundo (histórica ou circunstancial) o autor enfatiza na obra não-verbal a experiência adquirida na individualidade ou vivenciada por toda uma sociedade.

A maioria dos alunos percebeu a semelhança entre as telas e a subjetividade do artista. Entretanto, nas respostas sobre a dialogicidade textual, pode-se perceber, pelas colocações dos alunos, que a recepção de um texto está longe de ser uma unanimidade entre os adolescentes.

Textos 4 e 5, respectivamente. Fragmentos⁵ das respostas dos alunos sobre os autorretratos dos artistas.



⁵ A amostra completa dos textos constam nos anexos como texto 4 e 5 p.163.



Fonte: arquivo pessoal

Constatamos que os estudantes perceberam que um texto visual possui o mesmo poder de expressividade que o escrito, pois na segunda atividade dos textos 4 e 5, os alunos afirmam, respectivamente: “[...] Eu acho que a música pede para olhar dentro de nós e as pinturas é (são) isso.” e “[...] por causa da reação de algumas pessoas nas telas.”

Ambos os textos evidenciam a relação que os alunos fizeram quanto às mensagens das obras e ao fator histórico-temporal. Citando a teoria da recepção de Jauss, Zilberman (1989b, p.278) afirma:

[...] a qualidade resulta da essência inerente ao objeto artístico, propondo que aquela advém do seu relacionamento com o destinatário - o leitor, cuja reação testemunha o impacto provocado, impressão que é tanto maior, quanto mais inovadora e emancipadora for a criação literária.

A estética da recepção de Jauss propõe analisar a leitura do texto escrito, entretanto, as respostas dos alunos mostraram que o “relacionamento” ou “reação” também ocorre com leitura de obras visuais, pois, os adolescentes estabeleceram ligações entre o próprio período histórico e ao tempo em que as obras foram produzidas.

Vimos que o desenvolvimento das atividades com os gêneros poema, música e obras plásticas foi produtivo e bem dinâmico, com a participação atenta da maioria dos alunos. As questões ortográficas, neste momento, não foram analisadas. Embora possamos perceber aspectos que necessitavam de certa atenção e são considerados preocupantes para o Nono Ano, dentro da comunidade escolar. Nossa atenção pautou-se na produção do aluno e, portanto, permitimos e incentivamos a livre expressão para, assim, desenvolver a autoconfiança dos adolescentes quanto ao processo de autoria.

3.3 – A fábula do Quase Frito: uma leitura interativa

Depois da preparação alicerçada pela teoria do Letramento Literário, propusemos a leitura da obra “A fábula do quase frito”, de Ivens Scaff. Apresentamos um texto com uma breve biografia do autor, enfatizando o fato de ser, assim como Manoel de Barros, um autor brasileiro, nascido no estado de Mato Grosso. Evidenciamos este aspecto para que os alunos percebessem que, embora sejam pessoas de conhecimento amplo, os escritores literários podem ser pessoas próximas a eles.

Entendemos que, muito além de um espaço de fruição, a leitura é constituída como espaço de interação e interlocução com o próprio texto, mas também, com outros sujeitos. Tal interlocução deve ser facilitada pela escola por meio de um *práxis* sócio-interacionista. Matêncio (1994, p. 99) assevera que:

A escola é também uma instituição social, cuja configuração deriva tanto da organização sociocultural como de interações entre indivíduos em situações particulares: muitos são os fios que configuram a interação em sala de aula e que se entrelaçam na construção do objeto de estudo.

Em consonância com a autora, orientamos que a leitura da obra de Scaff fosse individual ou em dupla. Pretendíamos, com a orientação oferecida, observar o posicionamento dos adolescentes para adaptações futuras.

Figuras 2 e 3: Alunos do Nono Ano C fazendo a leitura da obra de Ivens Scaff.



Fonte: acervo próprio

Pelas imagens, podemos perceber que um número considerável de alunos optou pela leitura em parceria com o colega. A razão desta preferência foi questionada por nós aos alunos e uma das duplas justificou: “Lendo com outra pessoa, a gente consegue discutir e entender

melhor o que está acontecendo”. A afirmação do aluno vai ao encontro do que Coelho (1991, p. 34, grifos da autora) comenta sobre o leitor crítico. Ou seja:

[...] aquele que possui domínio da leitura, da linguagem escrita, capacidade de reflexão e maior profundidade, podendo ir mais fundo no texto e atingir a visão de mundo ali presente... Fases de desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, empenhados na leitura do mundo, e despertar da consciência crítica em relação às *realidades consagradas*... Agilização da escrita criativa. A ânsia de viver funda-se com a ânsia de saber, visto como elemento fundamental que leva ao *fazer* e ao poder almejados para auto realização.

Ao associarmos a afirmação de Coelho com a opção dos alunos, em preferir ler em duplas, percebemos que mesmo para o “leitor crítico”, a motivação é (ainda) necessária, inclusive por outros sujeitos com a mesma idade e pertencentes ao mesmo grupo social, pois, na fala do adolescente, a necessidade de partilha parece maior que a de “discutir e entender” a obra.

Após a leitura, propusemos uma roda de conversa sobre elementos narrativos e de conteúdos inclusos na obra. Por ser um método coletivo, a roda de conversa possibilita espaços de diálogo e permite ao aluno se apropriar da autonomia da própria aprendizagem. Falamos de forma ampla para que os adolescentes sentissem a necessidade de se expor oralmente. Buscamos incitar a vontade de externar as impressões sobre a obra, contudo, sem fazer-lhes perguntas diretas. Ouvimos as opiniões dos estudantes, e muitas interpretações, associações pessoais e identificações subjetivas dos discentes recaíam sobre a identidade do protagonista da história, o Quase Frito.

Sobre o processo de identificação, Rouxel (2013, p.76) afirma: “[...] A identificação não é necessariamente fusional: ela pode ser, como ocorre com frequência entre os jovens leitores, um primeiro movimento, espontâneo, involuntário; ela pode ser também uma constatação refletida, fruto de um investimento intelectual e afetivo, [...]”. Na escola, o investimento emocional, citado pela autora, é iniciado com a atenção e valor que o docente disponibiliza ao que o aluno fala. Ao dar voz ao aluno, o professor trabalha (além da troca de conteúdos) a autoestima do estudante. Este, por consequência, passa a se identificar com a proposta, seja em sentido subjetivo ou percebendo-se parte do processo ensino-aprendizagem.

No decorrer da roda de conversa, os alunos perceberam a relação da obra com aspectos da vida deles. Um dos alunos justificou o comportamento do personagem: “Ele queria fazer a diferença.” Um segundo estudante contrapôs: “Não. Ele só era igual a gente. Não gosta que

ninguém resolva o que vai ser da vida dele.”. À luz de Chartier (1991, p.183), enfatizamos que há uma dupla vertente quanto a construção das identidades sociais: a que concebe a identidade como: [...] resultante de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear”. E a que percebe o sujeito em sua “[...] capacidade de fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade. [...]”.

Explicamos aos alunos que (na prática) esses dois pólos problematizam o processo de identificação do sujeito. Expusemos aos alunos que Scaff traduz o “embate” existencial enfrentado pelo ser humano, que busca a autoafirmação da própria identidade e, ao fazê-lo, o autor utiliza-se do processo de verossimilhança, que é uma das razões para que o personagem possua características parecidas com as dos adolescentes.

Bakhtin se refere à aproximação do leitor com a obra pelo processo verossímil, ao postular (2011, p. 184-185):

[...] Por trás dos elementos transgredientes da forma artística e do acabamento devemos sentir vivamente a consciência humana possível à qual esses elementos são transgredientes; a qual eles acarinham e concluem; além da nossa consciência criadora ou cocriadora, devemos sentir vivamente *outra* consciência, para a qual se volta o nosso ativismo criador como precisamente para o outro; sentir isso significa sentir a forma, seu poder salvador, seu peso axiológico-a beleza. [...]

Percebemos que, a obra de Scaff possui a “resistência” exposta por Bakhtin, pois, os alunos conseguiram relacionar a história lida com algo concreto da própria vida. Questionados sobre as possibilidades para “O quase frito” decidir se tornar pássaro. As respostas foram complementares: “Ele ficou mudando porque não sabia qual identidade assumir, mas, no fundo, ele era as três coisas: a formiga, o bicho-preguiça e a cigarra”. Outro estudante acrescentou: “Mas, foram as pessoas que falaram para ele ser assim”. Em razão do debate e pontuações diferentes, polissêmicas dos estudantes, lemos para os alunos a afirmativa de Hall (2015, p.24) acerca da formação da identidade:

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” [...].

Conceber a identidade como elemento que se move, liquefaz e se refaz é, também, aceitar que na identidade e em seu processo emancipatório há (sempre) conceitos vacilantes que se imbricam, tais como: cultura, biologia, história, ideologias, relações de poder, presença/falta da diferença enquanto elementos integradores do ser humano. Explicamos para os alunos o que Bauman se refere (2005, p.19, grifos do autor) sobre a relação das pessoas com a constituição identitária:

[...] Poucos de nós, se é que alguém, são capazes de evitar a passagem por mais de uma “comunidade de ideias e princípios”, sejam genuínas ou supostas, bem-integradas ou efêmeras, de modo que a maioria tem problemas em resolver (para usar os termos cunhados por Paul Ricoeur) a questão da *la mêmète* (a consistência e continuidade da nossa identidade com o passar do tempo) [...]

Com as interpretações, os alunos perceberam que a obra é uma metáfora das transformações identitárias. Entretanto, a escolha por assumir as próprias identidades nem sempre é pacífica, socialmente. Em algumas situações, os outros nos impõem identidades que não reconhecemos. É a isto que Bauman (2005, p. 45-46, itálico do autor) refere-se:

[...] ao conceituar as pessoas recentemente denominadas de “subclasse”: exiladas nas profundezas além dos limites da sociedade – fora daquele conjunto no interior do qual as identidades (e assim também o direito a um lugar legítimo na totalidade) podem ser reivindicadas e, uma vez reivindicadas, supostamente respeitadas. Se você foi destinado à subclasse (porque abandonou a escola, é mãe solteira vivendo da previdência social, viciado ou ex-viciado em drogas, sem-teto, mendigo ou membro de outras categorias arbitrariamente excluídas da lista oficial dos que são considerados adequados e admissíveis), qualquer outra identidade que você possa ambicionar ou lutar para obter lhe é negada *a priori*. [...]

A expressão “subclasse” traz a significação, percebida pelos alunos, que nem todas as pessoas possuem um dos direitos básicos da vida: a escolha de “ser”. Na obra de Scaff, o protagonista (inicialmente) sofre com: “[...]a *ausência de identidade*, a abolição ou negação da individualidade, do ‘rostro’ [...]. (*Ibidem*, p.45-46, grifos do autor).

Com a leitura da obra scaffiana e a roda de conversa, os alunos concluíram que, conforme a circunstância, o sujeito: “[...] é excluído do espaço social em que as identidades são buscadas, escolhidas, construídas, avaliadas, confirmadas ou refutadas.” (*Ibidem*, p.45-46). Entretanto, por analogia, percebeu (também) que a aceitação (ou não) do que a sociedade impõe é uma alternativa.

3.4 – A leitura oral como prazer estético na obra de Manoel de Barros

Pelo viés do letramento literário, a expansão da Leitura é uma forma de provocar o aluno a refletir sobre a inter-relação das obras. Segundo Cosson (2009, p.94)

É esse movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário, que denominamos expansão. Desse modo, a expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhe são contemporâneos ou posteriores.

Podemos perceber pela afirmação do autor que a leitura de uma obra exige ampliações. Então, orientamos aos alunos que lessem poemas de Manoel de Barros em casa, com a família e/ou responsáveis, como atividade extraclasse (em fichas que preparamos previamente).

Para dar seguimento à atividade proposta, pedimos que os alunos fossem à frente e escolhessem um dos poemas para ler para a turma, aleatoriamente, e na própria obra de Manoel de Barros (2015, *passim*).

Propusemos aos alunos (a princípio) uma atividade de leitura com o intuito de “simples deleite”, conforme refere-se Barthes (1973, p. 33, grifos do autor):

[...] O prazer, entretanto, não é um *elemento* do texto, não é um resíduo ingênuo; não depende de uma lógica do entendimento e da sensação; é uma deriva, qualquer coisa que é ao mesmo tempo revolucionário e associal e que não pode ser fixada por nenhuma coletividade, nenhuma mentalidade, nenhum idioleto. Qualquer coisa de *neutro*? É fácil ver que o prazer do texto é escandaloso: não porque é imoral, mas porque é *atópico*.

Imaginávamos que a maioria dos adolescentes se recusaria a ler, a exemplo da exposição das outras atividades, mas aconteceu o contrário. Os alunos se prontificaram a ler. O que nos fez concluir que eles não evitavam a apresentação em si, mas, sim, apresentar algo que eles próprios produziram.

Questionamos aos alunos sobre a resistência em expor a produção deles. Uma das respostas nos chamou a atenção: “Nem todo mundo vê que as nossas ideias valem a pena. Até entre nós mesmos acontece “sarro” pelo que escrevemos”. Pela afirmação do estudante, percebemos concretizado o que Silva (2000, p.81) afirma: “[...] A identidade, tal como a

diferença é uma relação social.” Assim, como em outras situações, se autoafirmar (entre os adolescentes) é uma “relação de poder”, ainda que o que se usa nesse processo seja a linguagem, pois da mesma forma que outros sistemas de representação identitária, a linguagem se move e se reconfigura. Pode ser considerada mecanismo de diferenciação e (por consequência) representação do sujeito.

Figuras 4 e 5: Alunos fazendo leitura oral da obra de Manoel de Barros.



Fonte: acervo pessoal

A atitude dos adolescentes em participar ativamente nos mostrou que a proposição de leitura, do nosso projeto de inserção, estava frutificando. Para Larrosa (2017, p.26):

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem “proposição” (nossa maneira de propormos), mas abre “exposição”, nossa maneira de “expormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. [...]

Nosso objetivo com esta atividade era que os alunos tivessem contato com a obra de Barros e, ao mesmo tempo, percebessem como um texto pode falar da subjetividade constitutiva do sujeito em forma de prosa poética. Rildo Cosson (2014, p.107) postula que a leitura em voz alta de poemas e outros textos possibilita diversos benefícios ao leitor. Segundo o autor:

[...] a leitura em voz alta, seja na escola, seja na intimidade do quarto de dormir, é uma prática que podemos e devemos adotar para entender melhor um texto. A poesia, mesmo a mais contemporânea, não nega as suas vítimas relações com o ritmo e a melodia da voz. Por isso, quando lemos um poema

em voz alta, temos a sensação de que entendemos melhor e efetivamente parte de seu sentido nos vem pelo modo como o lemos: a entonação dada a cada palavra, a ligação entre os verso etc. Isso não é apenas uma marca da poesia. O efeito é o mesmo em outros textos como as canções populares, por exemplo, que nos encantam não apenas pelo que dizem, mas também pela forma como dizem, uma característica que identifica o textos como literários. [...]

Ao pedirmos que os alunos lessem poemas de sua escolha, na obra de Barros, percebemos que os adolescentes se expressavam mais tranquilamente diante da atividade de ler, sem nenhuma cobrança ou análise do texto que escolhiam.

O interessante desta atividade é que a “roda de conversa” partiu dos próprios alunos. Os estudantes levantavam hipóteses e ensaiavam interpretações para os poemas lidos. Baseavam-se em opiniões da família, durante a leitura em casa, e nas imagens que os poemas sugeriam. Lembramos, neste momento, o que Paulo Freire (1996, p.81) afirma sobre as diferentes leituras:

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. [...]

Iniciamos a atividade pensando na leitura enquanto deleite, entretanto, a prática mostrou que ao ler, os estudantes receberam a obra de Barros perpassando pelos três aspectos fundantes da estética da recepção de Jauss (1994, *passim*), para a recepção de um texto.

Experimentaram, relacionadas entre si: a *poiésis* — em que o leitor possui participação direta no texto, mobilizando conhecimento prévio adquirido. A *aisthesis* em que o leitor adquire conhecimento e percepção da realidade, na leitura da obra literária, culminando em prazer estético. E a *katharsis* que, segundo Zilberman (1989, p.57), “[...] o espectador não apenas sente prazer, mas também é motivado à ação” [...]. O leitor tem a sua realidade subjetiva, afetada pelo processo de identificação, ao deslocar-se em referência à obra e ao atribuir-lhe ressignificações, deflagrando uma ruptura com as condutas sociais, cristalizadas no sujeito.

A partir da atividade de leitura e interpretação dos poemas de Manoel de Barros, houve a necessidade de falar sobre a sua biografia, sob a visível apreciação de todos os alunos. Referindo-nos as diferentes acepções dos poemas no grupo familiar dos alunos, enfatizamos para a sala que a leitura do mundo é tão importante quanto a leitura da palavra.

Explicamos, também, que lemos a partir do histórico social e linguístico a que somos expostos. Explanamos o que Freire (2000, 38, grifos do autor) afirma sobre valorizar a leitura

dos diferentes sujeitos, ou seja, a “[...] explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamamos ‘leitura do mundo’, que precede sempre à ‘leitura da palavra’.”

Procuramos ressaltar expressões da obra que lembrassem questões existenciais, tais como: “incompletude”, “eu não aceito”, “eu preciso ser Outros”, “renovar o homem” dentre outras expressões contidas nos poemas lidos. Destacamos a relação entre as expressões e a subjetividade do eu-lírico.

Respaldados na afirmação de Vicente Jouve (2002, p. 25): “[...] O texto permite, com certeza, várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura [...]”, explicamos que a transparência da língua e dos sentidos em um texto é ilegítimo, cabe ao leitor buscar evidências para as próprias leituras e inferências no texto.

Mais à frente, o autor assevera (2002, p. 27, grifos do autor): “Nem todas as leituras, portanto, são legítimas. Existe de fato, como nota Eco, uma diferença essencial entre ‘utilizar’ um texto (desnaturá-lo) e ‘interpretar’ um texto (aceitar o tipo de leitura que ele programa).” Destacamos para os adolescentes que cada indivíduo interpreta o texto a partir de si, entretanto, é necessário observar quais as pistas e aberturas deixadas no texto e que permitem nossas inferências.

Procuramos mostrar a importância de se respeitar a diversidade das leituras das pessoas, e frisamos que a arte literária tem esse poder: dar abertura para leituras diversas. A “roda de conversa” foi proveitosa e produtiva, pois houve a interação com/ dos discentes, associando a leitura feita em casa.

3.5 - Autorretrato: uma forma do aluno se constituir autor

Nas ações que se seguiram, orientamos aos alunos para que fizessem um autorretrato literário em prosa poética. Salientamos que a produção poderia valer-se de outras linguagens, como o desenho, o grafite, o poema, a prosa. Comentamos que os gêneros dialogam entre si. Esclarecemos que o autorretrato poderia ser de um sujeito real ou fictício, uma vez que autor e eu-lírico/narrador são seres diferentes. Quanto a produzir um texto, Barthes (1973, p. 38, grifos do autor) diz:

[...] perdido no meio do texto (não *atrás* dele ao modo de um deus de maquinaria) há sempre o outro, o autor. Como instituição, o autor está morto:

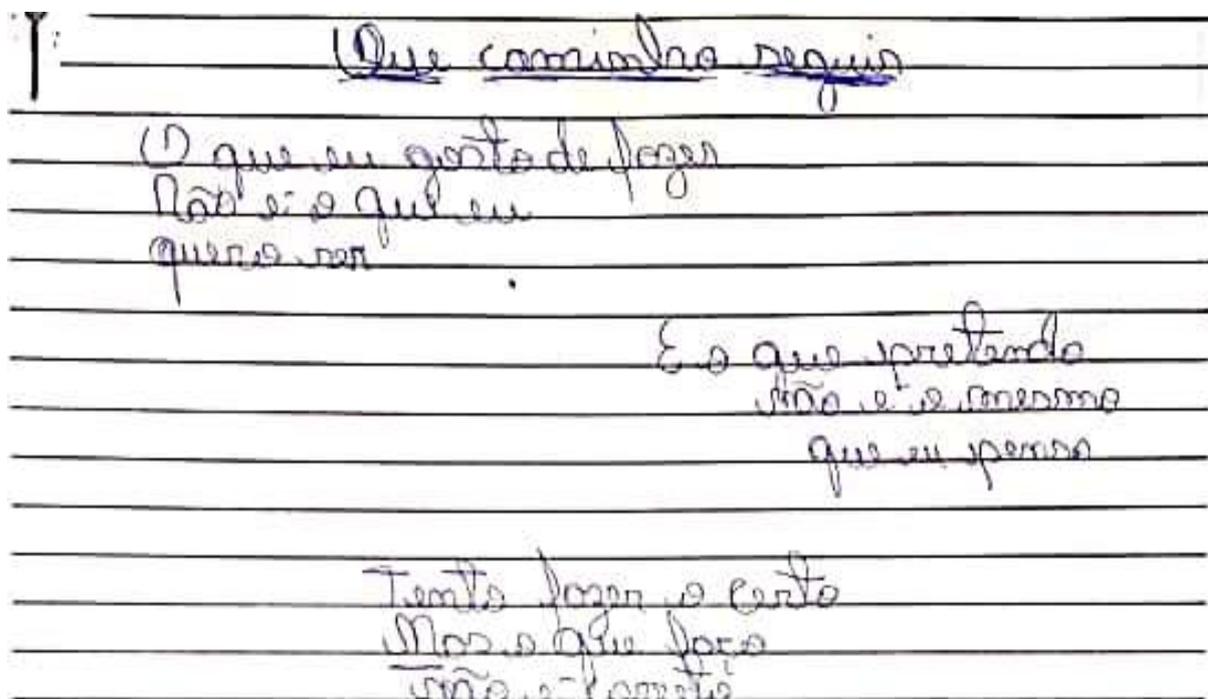
sua pessoa civil, passional, biográfica, desapareceu; desapossada, já não exerce sobre sua obra a formidável paternidade que a história literária, o ensino, a opinião tinham o encargo de estabelecer e de renovar a narrativa: mas no texto, de uma certa maneira, *eu desejo* o autor: tenho necessidade de sua figura (que não é nem sua representação nem sua projeção), tal como ele tem necessidade da minha [...].

Ou, nas palavras de Combe (2009-2010, p. 128, grifo nosso.) a respeito do sujeito lírico, “[...] essa unidade do ‘eu’ na multiplicidade dos atos intencionais, essencialmente dinâmica, está em constante devir: o ‘sujeito lírico’ não existe, ele se cria”. Tanto Barthes quanto Combe ressaltam o apagamento da voz que fala no texto e postulam o surgimento de outra voz: a do leitor em contato com o texto. Nas palavras de Jauss (1994, p.25): “[...] um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete.”

Durante a produção, acompanhávamos os alunos, sanando possíveis dúvidas. Percebemos que os adolescentes se ajudavam e conversavam sobre suas produções, enquanto faziam.

Fragmentos da produção textual, escolhidos aleatoriamente: Autorretrato⁶

Textos 6, 7, 8 e 9, respectivamente. Fonte: arquivo pessoal.



⁶ Mais detalhes sobre os textos ver nos anexos: Textos 6,7,8 e 9 p.164-167

SOU NEGRO

Sou o cris,
 Aquela da pele escura
 Do cabelo crespo
 Que sempre crepa a vida
 De quem tenta
 derrubar essa muralha
 Que muito já sofreu.

Eu sou um(a) Menino(a)

Eu sou um(a) menino(a)
 Que penso diferente
 Eu não quero viver entre essa gente

Quem realmente sou?

Eu sou
 apenas uma

ADOLESCENTE

que tenta se descobrir
 e mais a tenta

PRECONCEITO

Só não consigo mais

SORRIR.

Eu sou
 apenas uma

MENINA

que complica a
 vida com as coisas
 do passado

que não vale a pena

NADA.

Podemos perceber (também) as experiências e/ou realidades sociais influenciando na produção autoral dos adolescentes. O texto 7 denota um sujeito lírico defendendo a própria etnia e o possível preconceito enfrentado. Faz uma breve menção ao programa de televisão norte-americano “Todo Mundo Odeia o Chris”.

Ao questionarmos o aluno sobre por que começar o texto assim, respondeu-nos: “Ele vive se metendo em encrenca, professora. E ninguém ouve ele. Esse sou eu.” O que se pode perceber, seja na fala do garoto ou na produção autoral, é a interferência do meio de comunicação na produção do aluno, o dialogismo bakhtiniano.

Outros aspectos da realidade (bastante recorrentes nos textos) são a insegurança, as dúvidas adolescentes e a resistência aos padrões impostos pela sociedade. No texto 6, o aluno fala o que “o errado pode ser tão certo”. O texto 7 enfatiza que “àqueles já provei” e no 8 e 9, ambas as alunas deixaram claro que gostariam de ter mais liberdade, sem a rotulação ou imaginário, formulado pela sociedade.

Comportamentos assim são naturais à idade adolescente e, o fato dos alunos exporem seu comportamento nas próprias produções, provou-nos que a literatura (enquanto autoria) estava significando e se constituindo em experiência para eles. Possibilitou-nos a reflexão de que os alunos estavam se apropriando da produção escrita como manifestação de pensamento e estreitamento com o tema: identidade.

Um ponto que pode ser observado nas produções é a influência de uma autoria literária na outra. Os textos 8 e 9 trazem fortes marcas de semelhança entre si, denotando que as estudantes estavam próximas, ou que leram a produção uma da outra. Assim como na vida, os adolescentes utilizam as experiências de seus pares para formular/adequar a própria identidade, na produção literária não é diferente.

É comum e natural que os autores-mirins se espelhem em outras autorias para respaldar a própria, seja em produções de pessoas próximas ou autores renomados. Este processo é constitutivo da aquisição da maturidade autoral e é adaptada à medida que a identidade autoral se consolida.

Ao analisar os textos acima, percebemos que (em todos) as produções os alunos valeram-se do uso da primeira pessoa, denotando comprometimento e envolvimento pessoal com a produção. Podemos perceber que assimilaram o conteúdo de estilo literário, pois se preocuparam com a disposição das palavras no texto, fazendo uso inclusive de imagens diferenciadas no texto escrito. Demonstraram ter abstraído o conceito de dialogicidade textual.

3.6 – II EIXO - Compreensão e reconto das leituras

Em sequência ao primeiro eixo, desenvolvemos uma sequência didática pautada no letramento literário e na discussão da pesquisa-ação, de Thiollent (1986), em que os alunos passaram a ter maior responsabilidade nas reflexões e autoquestionamentos. Um aluno pediu para apresentar uma música para os colegas. Recordamos da afirmação de Thiollent (1986, p.98): “A ação é baseada em descrição objetiva mas subjetivamente é assumida pelo conjunto dos participantes que se comprometem na sua efetiva realização.”

Refletindo acerca de Thiollent, após certificarmos-nos sobre qual era a música, e ao percebermos o desejo de participar afirmativamente dos processos que envolvem o uso da linguagem, permitimos que o aluno a expusesse: “Metamorfose”, de Raul Seixas, pelo som do aparelho celular.

Após ouvirmos, debatemos, brevemente, sobre a relação de sentidos possíveis da letra musical com o tema do projeto, intertextualmente. Como efeito dessa atividade pautada no conhecimento e colaboração, os alunos puderam constatar que a identidade está sempre em mudança, conforme afirma Stuart Hall (2003, p. 432-433)

[...] a identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida. Mas é justamente por resultar de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela pode constituir um ‘posicionamento’, ao qual nós podemos chamar provisoriamente de identidade. Isto não é qualquer coisa. Portanto, cada uma dessas histórias de identidade está inscrita nas posições que assumimos e com as quais nos identificamos. Temos que viver esse conjunto de posições de identidade com todas as suas especificidades.

A atividade de leitura, diferenciada no segundo eixo, possibilitou que os alunos começassem a se preparar para o produto final, no qual tiveram uma responsabilidade maior. Conforme Matêncio (1994, p. 101):

Os critérios para seleção do material didático incluíam textos com estilos e autores diversificados, levando em conta elementos temáticos e organizacionais dos textos que fossem compatíveis tanto à faixa etária dos alunos como aos usos efetivos que eles fazem da linguagem.

A autora enfatiza a importância do alargamento de materiais à disposição dos estudantes, principalmente aqueles que se aproximam linguisticamente e culturalmente dos

estudantes. Então, no segundo eixo, trabalhamos com mais de uma obra, nas quais abordamos as identidades étnico-culturais que constituem a formação de um povo.

Em grupos, foram lidas e discutidas as obras: “Flicts”; “Menina bonita do laço de fita”; “A cor da vida”; “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um”; “Você lembra, pai?”. A forma diferenciada desse eixo pautou-se na afirmação de Rildo Cosson (2009, p. 120 -121, grifo nosso):

[...] Os professores e os alunos que desejarem compartilhar esse caminho talvez descubram que a prática do letramento literário é como a invenção da roda. Ela precisa ser inventada e reinventada em cada escola, em cada turma, em cada aula. [...] **Que essas estratégias sirvam de inspiração para novas e tantas formas de desenvolver a competência de ler na escola!**

O autor reafirma a importância da adequação das estratégias sugeridas para cada ano e ciclo, dentro da realidade vivenciada por cada professor.

As leituras foram antecedidas por duas atividades instigadoras. Assistimos ao clipe da música “Identidade”, de Anderson Freire, com o vídeo extraído da Série: “A Bíblia” e o clipe do filme Frozen “Livre estou”. A escolha desses clipes se justificou por mostrarem o posicionamento dos personagens. Estes, assumiram quem eram (suas crenças e escolhas) enfrentando rótulos, discriminação e pressões sociais. Apesar das prováveis consequências, escolheram assumir sua forma de ser e viver.

Em seguida, abrimos um debate, deixamos que os alunos comentassem as letras das músicas ouvidas e os possíveis conceitos, formulados por eles (estudantes), acerca do desafio que os personagens enfrentaram ao assumirem a própria essência e a própria identidade.

Também propusemos, em uma “Roda de conversa” sobre os clipes: tema (presença de quais formas de identidade), musicalidade, poeticidade, imagem, objetivos, configuração-montagem atual e possível modificação, seguida de uma interpretação escrita e as correções por intermédio de diálogo e algumas exposições voluntárias.

Dessa atividade, duas situações nos chamaram a atenção: os alunos conseguiram associar a música trazida pelo colega à dos clipes, em especial, a “Livre estou”. Outro fato foi uma das alunas citar que a música do clipe do Frozen poderia se referir à orientação sexual de alguém. E acrescentou: “Essa música tem muito a ver comigo, mas nem todas as pessoas se identificariam com ela se soubessem que a Demi Lovato lançou o clipe da música logo após se assumir bi.”

Aproveitamos para lembrar que Demi Lovato apenas cantou a música na versão norte

americana, mas os autores de *Let it go* é o casal Kristen Anderson Lopez e Robert Lopez. Os alunos puderam perceber o quanto um texto resgata outro, em processo de intertextualidade, mas também, que não existe apenas um sentido para a mensagem do texto.

Concluimos a fala explicando que construímos a nossa identidade ao longo da vida. Pertencer não significa ser apenas de uma forma, pois estamos em constante processo de evolução, portanto, mudanças e oscilações da própria identidade. A sociedade apresenta-se nos (a cada dia mais) “líquida”. Isto, significa que os conceitos e opiniões formados em determinado momento histórico-social (em outro) muda-se abruptamente, influenciados por diferentes pressões sociais como, por exemplo: política, educação, moralidade, economia, família, entre outros.

Após essas atividades, dividimos a sala em cinco grupos e apresentamos as obras: “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado; “A cor da vida”, de Semiramis Paterno; “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um”, de Lucimar Rosa Dias; “Você lembra, pai?”, de Daniel Munduruku e “Flicts”, de Ziraldo.

A apresentação foi feita por meio de imagem em *Datashow*. Procuramos questionar aos alunos sobre o que esperavam encontrar nas histórias, a partir do que viam: do título, das cores, das imagens, da autoria. Algumas respostas: “Deve ser história pra criança”. “Deve ter a luta dos negros em alguma delas”. “Deve ser essa que fala da cor da vida”. “Eu acho que essa do pai, é sobre os índios”. Questionados a argumentarem sobre o que os fizeram pensar assim, a resposta de um dos alunos foi: “A imagem e as palavras do título.”

Pedimos aos alunos que observassem aspectos como: elementos da narrativa; linguagem verbal e não verbal; ordem direta e inversa; cores; estilo de produção literária; interpretação observada pelo grupo e anotassem durante a leitura. O objetivo dessas observações era proporcionar auxílio para que os alunos já construíssem as suas apresentações, ainda que sem perceberem. A seguir, os alunos fizeram uma primeira leitura da obra e receberam a orientação de pensarem em uma forma de representá-la, por dramaturgia, imagem ou escrita.

Segundo Jouve (2002, p.30): “É certo que os ‘efeitos em troca’ permitidos pela releitura são indispensáveis para apreciar, ou até mesmo simplesmente atender, tal passagem textual. [...] Desde que uma obra seja minimamente construída, a releitura não é apenas desejável: é necessária”. Observamos que os alunos reliam aspectos da obra para embasarem a própria apresentação oral. No decorrer da confecção dos seminários desenvolvemos pesquisas acerca de diferentes conteúdos, conforme a necessidade dos grupos.

A releitura, após a oficina e a pesquisa, produziu efeitos significativos nos alunos, pois eles se mostraram muito mais interessados que no primeiro contato com a obra. O que nos fez perceber que a preparação da leitura, interligada à pesquisa, produz mais benefícios do que apenas com oficina motivacional. Ao pesquisar sobre o tema os alunos iniciaram o processo de leitura interpretativa que, segundo Lakatos e Marconi (2003, p.23), faz:

[...] aproveitamento integral ou parcial de tais proposições está subordinado às metas de quem estuda ou pesquisa: trata-se de uma associação de ideias, transferência de situações e comparação de propósitos, mediante os quais seleciona-se apenas o que é pertinente e útil, o que contribui para resolver os problemas propostos por quem efetua a leitura.

Este fato nos possibilitou perceber o que Coelho (*Apud* COSSON, 2014, p. 97) afirma acerca da leitura coletiva:

Ler coletivamente (em diálogo com a obra literária, em diálogo de leitor com outros leitores) é, com efeito, além de prazer estético, um modo apaixonante de conhecimento, o ensejo inestimável de participar ativamente, ampliando a criação pelo comentário, pondo-se cada um à prova, jogando-se, inteiro, na aventura em que a palavra estética nos envolve, e ao mundo.

Após a obra ser lida, o momento de preparação do seminário exigiu um tempo a mais, pois as representações que os alunos escolheram, necessitavam de um certo tempo para serem finalizadas e corrigidas.

Figura 6: Leitura e preparação da apresentação.



Fonte: acervo próprio.

Após analisarmos as reflexões feitas pelos alunos sobre as obras e ouvirmos cada grupo, orientamos a organizarem a futura apresentação e representação da obra. Fizemos apontamentos

do que deveria ser melhorado e observado na proposta dos grupos, dialogicamente.

Na apresentação da obra “Flicts, de Ziraldo, os alunos decidiram recontar a história com os rostos pintados. Cada um, com cor diferente, contou um trecho da obra. Questionados sobre a ausência/presença do personagem protagonista, os alunos argumentaram que entenderam o Flicts como sendo uma parte de cada uma das cores, e que formava o todo, que era o Flicts. As cores que estavam ali, juntas, representavam o personagem, porque, no final, aparecia a associação do Flicts com todas as cores.

Figura 7: Apresentação da obra Flicts de Ziraldo.



Fonte: acervo próprio

O segundo grupo foi o que recontou a obra: “A cor da vida”, de Semiramis Paterno. O grupo apostou recontar a história mostrando imagens do próprio fragmento lido por eles. E representaram a obra com uma releitura de duas páginas da obra em uma tela. Escolheram uma forma de representação em que evidenciasse o lado artístico do colega e, ao mesmo tempo, valorizasse a sua capacidade de ler, a partir de imagens, assim como demonstra a obra de Paterno.

Figura 8: Apresentação da obra “A cor da vida”, de Semiramis Paterno.



Fonte: acervo próprio.

Percebemos, pela apresentação do grupo, que a obra imagética possibilita uma maior e melhor forma de reconto e exercício de produção oral. Coelho (1991, p.97), ao explicar sobre as características estilísticas e estruturais da narrativa, afirma: “O ato de contar é referido no corpo da própria efabulação e corresponde a uma voz familiar (a do contador de histórias) que serve de mediador entre a situação narrada e o leitor.” A autora enfatiza que “[...] Não podemos esquecer que essas narrativas nasceram da comunicação oral.

Nas adaptações que vêm sendo feitas através dos anos, nota-se que esse recurso oral tem sido bastante explorado, pois é dos que atraem de imediato os leitores (grandes e pequenos).” Estes, se atraem pela obra imagética devido a maior possibilidade de criação, e a menor delimitação do que e como ser acrescido à obra.

No terceiro grupo, responsável por recontar a obra “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, apenas uma aluna apresentou. Os demais faltaram à aula. Questionados, posteriormente, sobre a falta, os alunos justificaram que não conseguiram arrumar o figurino para a apresentação do teatro que haviam planejado, e se sentiram envergonhados em apresentar.

Figura 10: Apresentação da obra “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado.



Fonte: acervo próprio.

O interessante dessa apresentação é que a aluna, ao ir à frente, pediu desculpa pela falta dos colegas e a representação do que haviam planejado e, antes de começar a recontar a história, argumentou: “A parte mais importante foi feita, nós lemos e discutimos.” Percebemos, pela afirmação da aluna dois pontos positivos deflagrados pelo ato da leitura: a preocupação em não deixar de participar da atividade e a percepção de que a leitura se sobrepõe a qualquer outra etapa ou atividade depois dela, pois se constitui base para as outras.

A quarta apresentação foi da obra “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um”, de Lucimar Rosa Dias. Os alunos decidiram por recontar a história, mostrando um fragmento.

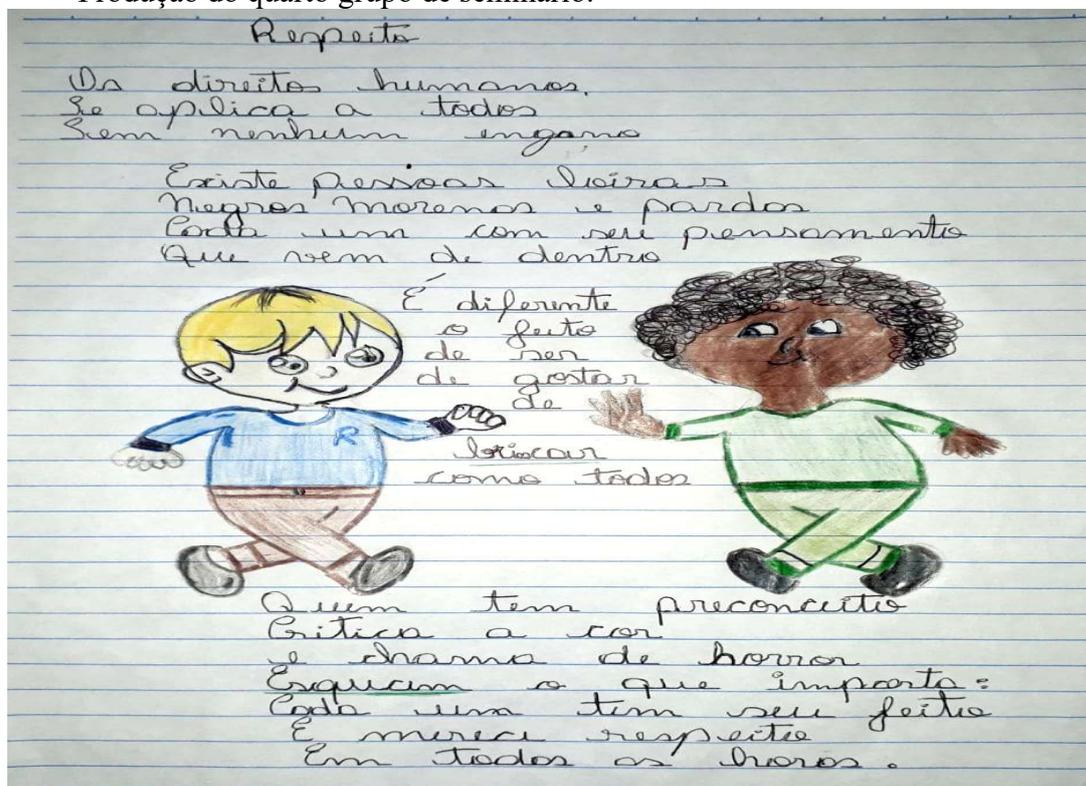
Figuras 11 e 12: Apresentação da obra “Cada um com seu jeito cada jeito é de um”, de Lucimar Rosa Dias.



Fonte: acervo próprio

O grupo produziu um poema intitulado: “Respeito”, inspirado na obra. Jouve (2012, p.32) afirma: “[...] mesmo um texto que não era originalmente literário pode adquirir, com o tempo, uma identidade literária coletivamente reconhecida. E isso acontece mais facilmente quando tal texto manifesta uma intenção estética parcial.” Podemos perceber que, com linguagem e condições artístico-literárias de alunos adolescentes, o texto desempenha o aspecto de “estética parcial”, citado por Jouve, pois, procura conscientizar o leitor sobre quem (não) tem direitos humanos e exterioriza a realidade vivenciada por pessoas que sofrem preconceito.

Produção do quarto grupo de seminário.



Texto 10. Fonte: arquivo pessoal.

A ilustração do poema, assim como a parte escrita estabeleceu a aproximação étnico-racial, pois, os dois meninos desenhados não estão lado a lado, mas se encontrando, sorrindo e parecem acenar ou se cumprimentar. O poema (também) vai ao encontro da dialogicidade estabelecido na obra de Dias, pois, além do desenho, houve uma preocupação com a disposição das palavras na folha. Implanta, portanto, uma forma própria de ilustrar o texto e que amplia os sentidos possíveis da mensagem verbal.

Dos efeitos produzidos nos alunos, depois da apresentação do grupo, um dos colegas que assistia, comentou: “Todos somos de um jeito diferente. Até os gêmeos, que estão apresentando, são diferentes. E todos temos os mesmos direitos. Acho que o poema deles tá falando disso, né?” Podemos perceber, na apresentação do grupo, a preocupação em estabelecer relação entre o conteúdo da obra com a produção do poema. Há, ainda, a forte referência ao preconceito racial, presente na sociedade.

A quinta e última apresentação foi sobre a obra “Você lembra, pai?”, de Daniel Munduruku. Os alunos fizeram uma contextualização em *slides* sobre a realidade indígena, em contexto nacional. A abordagem dessa apresentação foi crítica. Mostraram não só a cultura indígena, mas também fatos ocorridos pela história.

Figuras 13 e 14: Apresentação da obra “Você lembra, pai?”, de Daniel Munduruku.



Fonte: acervo próprio

Chamou-nos a atenção, neste trabalho, o posicionamento de um dos alunos. Na produção escrita, negava-se, mas participou ativamente na apresentação oral, inclusive citando

que: “A realidade sofrida pelos índios não está longe de nós. Muitas pessoas, em Comodoro, não gostam dos índios. Maltratam eles e fingem que não existem.” Neste comentário, o aluno enfatizou o que Walter Ong (1998, p.53) afirma sobre culturas orais. Ou seja, elas “[...]conceituam e verbalizam todo o seu conhecimento com uma referência mais ou menos próxima ao cotidiano da vida humana, assimilando o mundo estranho, objetivo, à interação imediata, conhecida, de seres humanos.[...]”

Depois da análise da realidade indígena, os alunos se puseram a recontar a obra e apresentaram o poema que escreveram, inspirados na obra lida.

Produção do quinto grupo de seminário. Texto 11. Fonte: arquivo pessoal.

SOU Índio

SOU Índio,
e tenho dois lados
dentro de mim existe
o lobo do amor e o do ódio
e, sim, sou aquele que
aprendeu a viver
com a natureza
nos dias de hoje,
Tudo o que quero é paz
nos dias de hoje,
Sou aquele que, quando quer algo,
vai atrás e faz.
Alguns me chamam de ladrão,
mas o que eu passo
você não sabe.
Não vão me atingir com palavras
porque sou aquele que não cai
por pequenos detalhes

Ao analisarmos o poema produzido, percebemos a forte presença de identidade autoral de um dos alunos. O texto segue os mesmos padrões do texto 7. Apesar da nítida participação

de todo o grupo na proposição do poema, percebemos as mesmas marcas identitárias, tanto no texto 7, do I Eixo, quanto no texto 11. Isto, significa que na produção de um texto grupal, há a influência de um discurso sobre os demais.

Em se tratando de estilo, o grupo subverteu o exemplo da obra (memórias) para um poema descritivo-dissertativo, pautado nas experiências de vida do sujeito poético. O discurso do poema foi feito em primeira pessoa, apesar de nenhum dos participantes ser indígena. Não enfatiza relatos de vida, mas a influência das experiências vividas sobre o sujeito lírico índio.

A quarta e a quinta apresentações externaram o que Jauss (1994, p.57) defende:

[...] O abismo entre literatura e história, entre o conhecimento estético e o histórico, faz-se superável quando a história da literatura não se limita simplesmente a, mais uma vez, descrever o processo da história geral conforme esse processo se delineia em suas obras, mas quando, no curso da “evolução literária”, ela revela aquela função verdadeiramente constitutiva da sociedade que coube à literatura, concorrendo com as outras artes e forças sociais, na emancipação do homem de seus laços naturais, religiosos e sociais.

Além de atualizar a obra conforme a própria leitura de mundo, os grupos perceberam o texto literário como forma de aprender e avaliar a própria cultura. Valeram-se da interpretação que fizeram para expor posicionamentos sociais e, assim, mostraram se distanciar da obra em estudo.

Como forma de expandir a prática do letramento, no Segundo Eixo propusemos aos alunos uma produção em prosa poética. Orientamos que criassem uma voz (um sujeito lírico) para falar sobre problemas existenciais enfrentados por adolescentes. Enfatizamos que a obra poderia ser escrita ou com recurso imagético visual ou audiovisual.

Uma das obras chamou nossa atenção pelo processo de construção. O estudante trouxe-nos a produção escrita ⁷ em uma folha e a produção audiovisual em um *pen-drive*.



Screenshots do vídeo produzido. Fonte: acervo próprio

⁷ A íntegra do texto escrito pode ser encontrado nos anexos, como texto 12, p.168.

Percebemos na produção audiovisual a gradativa mudança de cores da mesma imagem. Por associação, percebemos que a questão da identidade também é explorada visualmente. Além da produção crítica e existencial identitária, o aluno demonstrou entender dois pontos cruciais de nossa inserção: a associação de imagem de forma coerente em que a própria imagem constitui-se como texto e o conceito de hipermodalidade. O aluno compreendeu que “**Texto multimodal** ou **multissemiótico** é aquele que recorre a mais de uma **modalidade** de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (**semiose**) em sua composição.” [...] (BARBOSA; ROJO, 2015, p.108, grifos das autoras).

Como última atividade do Segundo Eixo, pedimos que os alunos respondessem a uma atividade escrita para analisarmos a recepção da prática de leitura.

Recepção dos alunos sobre as obras trabalhadas no eixo.

Texto 13, 14 e 15⁸, respectivamente. Fonte: arquivo pessoal.

) Podemos dizer que a obra lida te proporcionou algum sentimento? Justifique.

Reflexão, acho que todas obras quando
vem lida causa esse sentimento.

) É possível retirarmos reflexões da obra trabalhada? Escreva um pequeno trecho explicando a sua opinião

Como comentou (nôlo) sim. Todas as
obras de profeta falam sobre ser quem somos
e acitam nossa identidade sem ligar pros
outros e sim pra nossa felicidade.

) Podemos dizer que a obra lida te proporcionou algum sentimento? Justifique.

Sim, alegria e do trabalho
de minha meu sentimento
de tristeza.

) É possível retirarmos reflexões da obra trabalhada? Escreva um pequeno trecho explicando a sua opinião.

Sim porque ela traz reflexões
de um problema que a cultura
negra.

⁸ Maiores observações vide anexos p.169 -170.

Podemos dizer que a obra lida te proporcionou algum sentimento? Justifique.

Sim. Felicidade, pois o pai do menino ajudou ele dando conselhos e tentando fazer o menino ver em Deus.

É possível retirarmos reflexões da obra trabalhada? Escreva um pequeno trecho explicando a sua opinião.

Sim. Pois quando você achar que não vai mais dar certo o seu caminho recorra e acam como você busca Deus.

Em se tratando de recepção, podemos perceber que a maioria dos alunos se impactou quanto às obras apresentadas. E, atendemos a um dos principais “pressupostos para um projeto de ensino”, segundo Nelly Novaes Coelho (1991, p.26-27, grifos da autora):

Compreensão da leitura como um *diálogo* entre leitor e texto, atividade fundamental que estimula o ser em sua globalidade (emoção, intelecto, imaginário, etc.), e pode levá-lo da *informação imediata* (através da "história", "situação" ou "conflito" ...) à *formação interior*, a curto, médio ou a longo prazo (pela fruição de emoções e gradativa conscientização dos valores ou desvalores que se defrontam no convívio social).

Percebemos que os alunos ampliaram seu “horizonte de expectativas” e se propuseram à aceitação das obras lidas. Nas respostas elencadas percebemos conceitos, como: receptividade e distanciamento crítico, conforme postula Jauss (1994, *passim*).

Quando questionados sobre o sentimento deflagrado (possivelmente) pela obra, 75% da sala oscilou entre a reflexão sobre posicionar-se frente a própria identidade, os preconceitos sociais e os sentimentos de "alegria", "felicidade", por se autoidentificarem com as histórias dos protagonistas.

Nas palavras de Candido (2006, p.31): “[...] todo processo de comunicação pressupõe um comunicante, no caso o artista; um comunicado, ou seja, a obra; um comunicando, que é o público a que se dirige; graças a isso define-se o quarto elemento do processo, isto é, o seu efeito.” Na relação com a obra, os discentes do Nono Ano C identificaram-se com suas tramas, perceberam as obras como manifestantes da realidade que os cercava e, portanto, deles mesmos.

3.7 - III EIXO – A obra de Saramago como incentivo à autoria literária

Com o objetivo de fazer o aluno refletir sobre padrões postos e impostos pela sociedade e, também, perceber como as pessoas constroem a própria identidade ao longo da vida, fizemos a oficina motivacional, denominada “Baile de máscaras.” A oficina consistiu em propor que os alunos escolhessem entre máscaras (previamente preparadas) de personalidades já conhecidas. Foi pedido aos alunos que refletissem e reunissem as máscaras das personalidades em duplas, trios e, depois, que alguns grupos expusessem suas escolhas.

Alguns alunos escolheram fazer outros desenhos representando personalidades que não estavam ali. Questionados sobre a escolha, a resposta foi: “A música de Lil Peep é a voz dos jovens.” A afirmação gerou um debate sobre o que é certo/errado e os padrões sociais. A última afirmação nos fez perceber que os alunos estavam prontos para a leitura: “Mas, é isso que é identidade. O que a gente tem a ver com o outro. A vida dele não foi a mais correta, mas se formos pensar assim, não podemos curtir Raul Seixas. A identidade é formada com o que a pessoa faz certo e não o que fez errado.”

Figura15: Alunos na oficina Baile de máscaras.

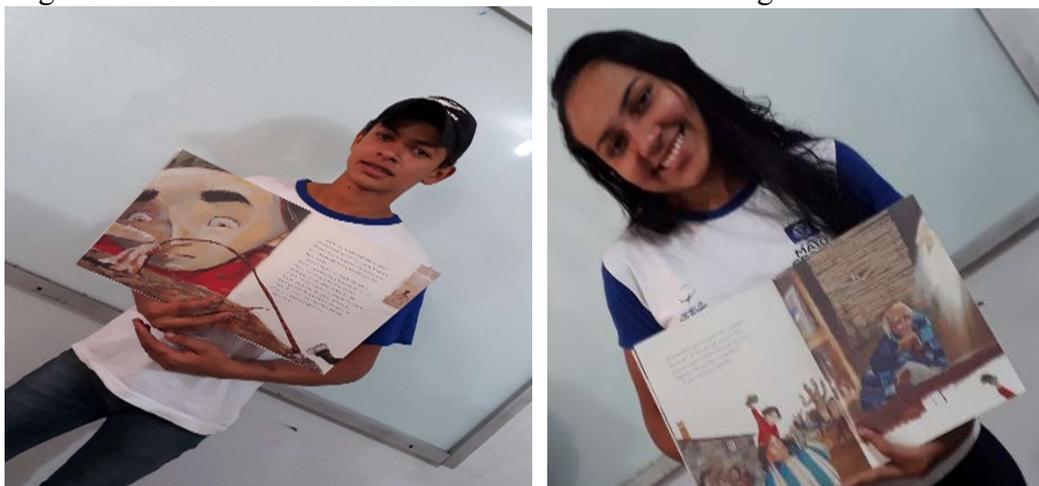


Fonte: arquivo pessoal.

Sequencialmente, apresentamos a obra impressa de José Saramago: “A maior flor do mundo” em uma roda de leitura. O interessante dessa leitura foi observar os alunos pedirem para recontar a obra (algo incomum), na frente, para os colegas a exemplo do que haviam feito no eixo anterior. Permitimos para ver o que eles concluiriam nessa releitura.

Ao final, veio a seguinte afirmação: “A gente entende a obra depois de ler várias vezes.” Este interesse dos estudantes fez-nos refletir sobre o que Antonio Cândido (2006, p.48) postula: [...] “O público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador.”[...] Ao se identificarem com a obra, os alunos se projetaram nela e criaram (diferenciadamente) uma forma própria de se relacionar com a narrativa.

Figuras 16 e 17 Alunos recontando a obra de José Saramago.



Fonte: acervo pessoal.

Propusemos uma atividade escrita, instigando à reflexão. E, os sentidos sobre as possíveis razões para o garoto sair de casa. As apreciações que nos chamaram a atenção foram: “Pode ser que ele estivesse fugindo de casa por causa de algum abuso.”, “Ele quer se assumir *gay*. E a flor pode ser ele mesmo, crescendo”. “Ah! Ele só queria ajudar a natureza.”. Entretanto, a maioria associou à curiosidade do personagem.

Pelas respostas dos alunos, percebemos que a narrativa de Saramago teve uma recepção diferenciada das demais. Esta foi a leitura que os alunos mais se identificaram, pois no ato de responder a atividade escrita, as respostas pareceram surgir com maior fluidez e argumentação em 95% dos alunos. Quando questionados sobre o sentimento deflagrado pela obra, 75% da sala oscilou entre a reflexão sobre posicionar-se frente a própria identidade, os preconceitos sociais e os sentimentos de “alegria”, “felicidade” por se autoidentificarem com as histórias dos protagonistas.

Questionados sobre as possíveis leituras de uma das principais partes da obra, os alunos demonstraram ter entendido o conjunto da narrativa, pois a sala foi unânime ao relacionar a afirmação da obra à capacidade infantojuvenil em fazer coisas “maiores”. As respostas

demonstraram que os estudantes acreditavam se igualar (ou sobrepor) ao adulto frente aos desafios.

Recepção dos alunos sobre a obra “A maior Flor do Mundo de José Saramago.”

Textos 16, 17 e 18, respectivamente. Fonte: acervo pessoal.

Quais as possíveis leituras para o trecho: “[...] fazer uma coisa que era muito maior do que o seu tamanho do que todos os tamanhos.”?

*o ato dele salvar a planta e pro-
curar água para salvar a planta
porque hoje em dia ninguém faz isso.*

Quais as possíveis leituras para o trecho: “[...] fazer uma coisa que era muito maior do que o seu tamanho do que todos os tamanhos.”?

*uma coisa grandiosa que vale
um pouco mais velho poderia
fazer.*

Quais as possíveis leituras para o trecho: “[...] fazer uma coisa que era muito maior do que o seu tamanho do que todos os tamanhos.”?

*que ele possa fazer aventuras maiores que
seus sonhos!*

Concebemos o prazer estético como alargamento das expectativas, maior assimilação do meio e os sentidos produzidos na interrelação entre as obras, pois, conforme Aguiar (2007, p.34):

O prazer estético nasce da compreensão do sujeito com respeito à prática que vive, envolve participação e apropriação. Na atitude estética, o leitor deleita-se com o objeto que lhe é exterior. Descobre-se, apropriando-se de uma experiência do sentido do mundo. Diante da obra percebe sua própria atividade criativa de recepção da vivência alheia. É a consciência desse

processo que gera o prazer estético. Em outras palavras, para o sujeito, a experiência estética consiste em sentir e saber que seu horizonte individual, moldado à luz da sociedade de seu tempo, mede-se com o horizonte da obra e que, desse encontro, lhe advém maior conhecimento do mundo e de si próprio. Eis a essência do prazer estético.

Inquiridos sobre a relação entre a narrativa de Saramago e as conhecidas histórias de Andersen e dos Irmãos Grimm, a maioria dos alunos concebeu a diferença pautando-se no tema da obra saramagueana. Seguem abaixo respostas referentes à recepção dos alunos sobre a obra “A maior Flor do Mundo”, de José Saramago.

Textos 19, 20 e 21, respectivamente. Fonte: acervo pessoal.

IV. Observe as atitudes das crianças e dos adultos e responda: Há algo que diferencie a história de José Saramago dos antigos e clássicos contos de fadas como, por exemplo, Branca de Neve, A bela adormecida, Chapeuzinho vermelho, João e Maria e tantos outros? Argumente ressaltando o estilo de leitura da sua preferência e o que lhe agrada nele.

Sim, porque ele falava de uma flor com pétalas de prosa, iris e que dava água pro do. As outras histórias tem mais personagem que só o MENINO.

IV. Observe as atitudes das crianças e dos adultos e responda: Há algo que diferencie a história de José Saramago dos antigos e clássicos contos de fadas como, por exemplo, Branca de Neve, A bela adormecida, Chapeuzinho vermelho, João e Maria e tantos outros? Argumente ressaltando o estilo de leitura da sua preferência e o que lhe agrada nele.

Uma história de fadas, um conto das vezes, o personagem principal é frágil e não corre atrás dos seus sonhos, ao contrário do história de José Saramago.

IV. Observe as atitudes das crianças e dos adultos e responda: Há algo que diferencie a história de José Saramago dos antigos e clássicos contos de fadas como, por exemplo, Branca de Neve, A bela adormecida, Chapeuzinho vermelho, João e Maria e tantos outros? Argumente ressaltando o estilo de leitura da sua preferência e o que lhe agrada nele.

Sim, todas elas não tem medo de desobediência. Lembre esse um ato de coragem.

As respostas acima evidenciaram a aceitação e relação com o conceito de prazer estético, dos alunos quanto à obra. Demonstraram que os alunos utilizaram os elementos da fruição, concebido por Jauss: *poiesis, aisthesis e katharsis*. (FIGURELLI, 1988, *passim*).

Ao associarmos as respostas dos alunos à releitura, percebemos que os estudantes estabeleceram relação entre “seu horizonte individual” e um dos fatos vivenciados pelo protagonista saramagueano. Por verossimilhança, os discentes perceberam que “se descobrir”, “ter curiosidade”, “construir a própria identidade” e “atitudes simples” pertencem ao campo de desenvolvimento deles, adolescentes. Perceberam que a obra de Saramago refere-se a todas as pessoas, mas, em especial, ao público adolescente atual, inserido no universo/mundo líquido.

Apresentamos aos alunos o curta-metragem “A maior flor do mundo”, de Juan Pablo Etcheverry, como forma de introduzir e motivar a produção literária, intertextualmente. Previamente, pedimos que prestassem atenção tanto na linguagem verbal, quanto na linguagem não verbal: cenário, musicalidade, vestimentas, cores e abordagem literária, enquanto assistiam. Surgiram comentários como: “Ele mudou a história, professora!”, “Tá errado. Não foi assim, não!”.

Ao terminar de assistirmos, fizemos uma “Roda de conversa” sobre a obra. Permitimos a livre expressão dos alunos sobre o curta e outras opiniões surgiram: “A história do vídeo é mais para crianças!”, “Fala sobre ecologia.”, “Eu imaginei um rio mesmo e um morro muito maior!”. Explicamos aos alunos que aquela foi a leitura que o autor do curta fez da obra, mas que a nossa é diferenciada. Aspectos simples como o tamanho ou cor de um objeto para cada sujeito é diferenciado. Este fato se deve ao repertório linguístico, literário e experiencial de cada leitor.

Orientamos os alunos a fazerem/iniciarem uma produção literária de releitura da obra saramagueana, a exemplo de Juan Pablo Etcheverry. Enfatizamos que essa produção poderia ser escrita, com imagem ou audiovisual. Entretanto, a maioria decidiu fazer de forma escrita. Alguns trabalhos ⁹foram recolhidos para compor esta pesquisa:

Fragmentos dos textos produzidos pelos alunos.

Textos¹⁰ 22, 23 e 24. Fonte: acervo próprio.

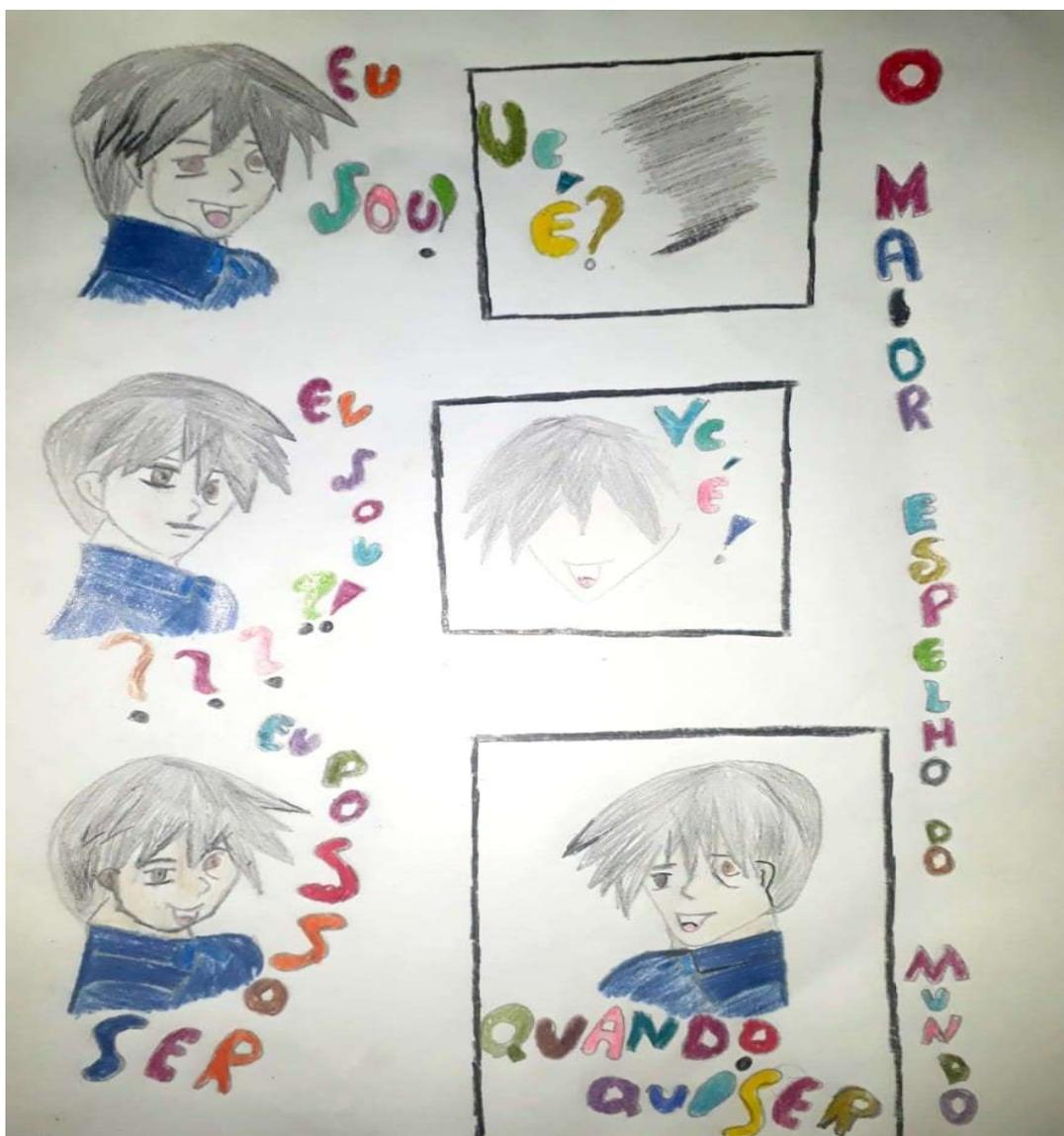
⁹ Outros textos podem ser encontrados nos anexos audiovisuais desta dissertação.

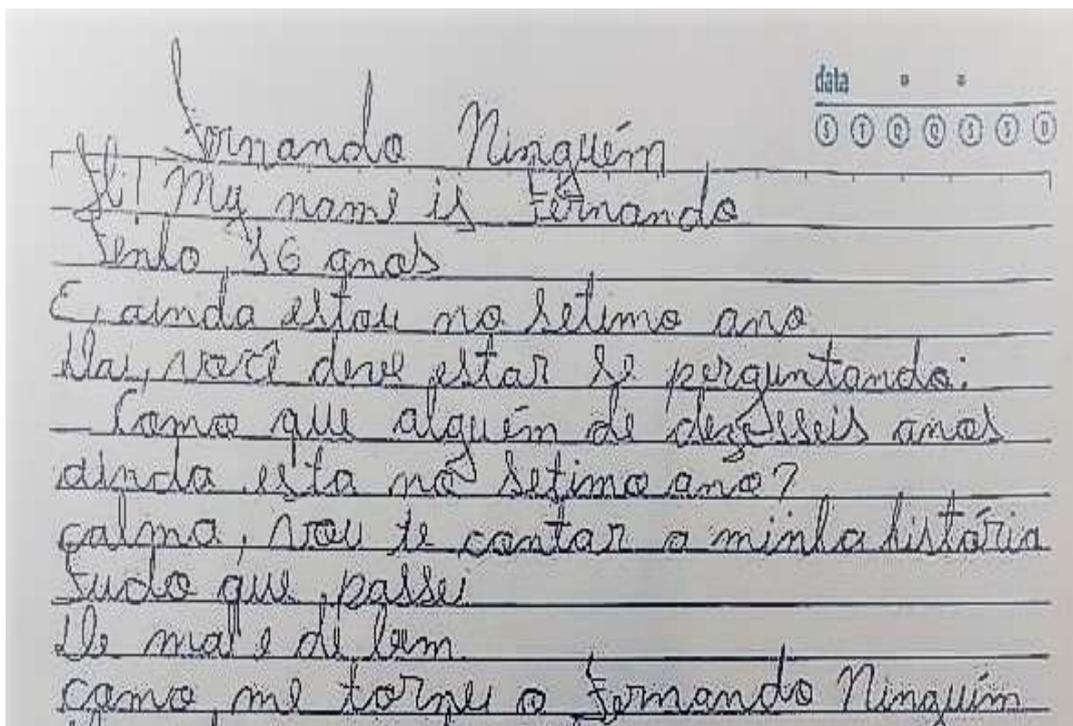
¹⁰ A íntegra dos textos 22 e 24 podem ser encontradas nos anexos p.171-172.

A maior aventura de todas.

Todos têm suas aventuras boas e ruins mais eu acredito que a maior e melhor é aquela que tu vive do seu sonho.

A maior aventura minha é quando eu entro em campo para defender meu time e ganhar mais um jogo é que nem aquele ditado: "Eu vou lutar por mim, mais vou vencer por vocês".





No primeiro esboço, da própria produção, um dos alunos afirmou: “Mas, sempre aprendi que escrever é só escrever. Mas o que eu tô fazendo são ideias.” Questionado sobre qual a sensação ao produzir a obra puramente em linguagem não verbal, a resposta foi: “Eu nunca tinha percebido que a minha ideia é mais importante que escrever.” A fala do aluno nos fez lembrar da afirmação de Cândido (2006, p.46):

[...] A sociedade, com efeito, traça normas por vezes tirânicas para o amador de arte, e muito do que julgamos reação espontânea de nossa sensibilidade é, de fato, conformidade automática aos padrões. Embora esta verificação fira a nossa vaidade, o certo é que muito poucos dentre nós seriam capazes de manifestar um juízo livre de injunções diretas do meio em que vivemos.

Explicamos ao aluno que a escrita (assim como outras tecnologias) é apenas uma ferramenta para a literatura, mas, não uma obrigatoriedade. O interessante é que a obra do aluno terminou por ser híbrida.

A fala de Cândido nos remete, ainda, a outro ponto: o lugar do qual os nossos autores mirins produzem. Ao observarmos o texto 22, percebemos a forte influência da realidade do aluno na própria produção. O aluno parece ter associado o grande feito postulado pela obra saramagueana à prática que ele próprio (aluno) tem nos campos de futebol. O texto 23 exterioriza a relação que o estudante-autor tem com a linguagem não verbal. Externa, também,

a assimilação do estudante quanto ao diálogo entre os gêneros discursivos e a correlação com o tema no sentido de questionar, inquirir-se sobre as decisões existenciais.

Já o texto 24 trabalha situações como: dialogicidade, estilo, identidade pessoal, mas, em especial, a identidade literária. Este foi um dos textos em que o adolescente mais se distanciou da própria realidade (na narrativa) para produzir literatura. Pelas marcas discursivas do texto, percebemos que seu autor tem estreita relação com o universo midiático entre outras características, como identificação com a língua norte-americana, entretanto, o sujeito lírico do texto se apresenta como alguém de extrema pobreza, sem mãe, e que está, ainda, no Sétimo Ano sem qualquer possibilidade de ter tais referências contextuais.

Não é difícil ao leitor se emocionar e visualizar o contexto descrito pela produção do aluno e, para alcançar este efeito no leitor, o adolescente-autor que produziu a obra valeu-se do distanciamento da própria realidade para criar um universo que relaciona a realidade vivenciada por muitas crianças, mas que (também) é fantasia por não ser a realidade dele, aluno - autor do 9º Ano.

3.8 - A escola e a família na formação do estudante leitor

É lugar comum, nas discussões, as pessoas afirmarem que a escola é a instituição responsável pelo incentivo e aquisição do hábito de leitura pelo aluno. Isso levou-nos a pensar sobre o termo “hábito” e sua significação. No Dicionário Michaelis¹¹ (2019, grifos do documento.) a palavra hábito pode ser:

1 Inclinação por alguma ação, ou disposição de agir constantemente de certo modo, adquirida pela frequente repetição de um ato.

2 Forma habitual de ser ou de agir: *‘[...] por um hábito de muitos anos, gesticulava e mexia com os lábios, monologando sem pronunciar as palavras’.*

3 Procedimento repetido que conduz a uma prática: *‘[...] o acesso ao livro e a criação do hábito de leitura são essenciais para fortalecer a nossa cidadania e também como alicerce para outras aprendizagens’.*

Pelos sentidos encontrados, podemos perceber que para se adquirir o hábito de algo, a repetição e persistência atitudinal devem ser constantes. Hábito de leitura parece-nos, então,

¹¹ Versão eletrônica.

como algo que se adquire para além do espaço escolar. A escola, pode (e deve) ampliar a leitura, entretanto, é (igualmente) obrigação da família promover o ato da leitura.

Se hábitos básicos como higiene, comer e respeitar o próximo são incentivados pela família desde o nascimento da criança, por que esperar até a idade escolar para estabelecer outro hábito importante - ler? À escola cabe a responsabilidade de ampliar o ato e o gosto de ler, pois como afirma Coelho (1991, p.15, grifos da autora),

[...] a escola é, hoje, o *espaço privilegiado*, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo; nesse espaço, privilegiamos os *estudos literários*, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do Real em suas múltiplas significações; a consciência doeu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente travessão condição *sine qua non* para a plena realidade do ser.

Neste sentido, a escola deve estabelecer estratégias para que o leitor infantojuvenil se aproprie do ato e do gosto de ler, mas o hábito deve ser algo constante na vida do ser humano. A escola provoca o interesse, entretanto, o hábito requer tempo e persistência. Exige, portanto, além da atuação da escola. Exige ambiência familiar, embora muitas famílias não percebam isso.

A leitura literária, experienciada na escola e na família, pressupõe um discurso. Uma forma de apresentação do leitor/autor que, com base nas leituras feitas, faz escolhas no universo linguístico, social e cognitivo para a embasar e ampliar as próprias experiências em diferentes conceitos e conhecimentos nas mais diferentes áreas do conhecimento. Na prática, ler favorece e amplia o conhecimento empírico e científico, assim como, proporciona a ressignificação da cultura do leitor em âmbito individual e coletivo.

Objetivando o estímulo à leitura por meio da interação professor-aluno-família buscamos desenvolver *práxis* que envolviam o aluno além do espaço escolar. Pois, segundo Kleiman (2004, p.14):

[...] os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

Estabelecemos ações ao longo da inserção envolvendo os familiares dos estudantes. Na primeira, pedimos a leitura do poema de Manoel de Barros, que lhes indicamos como atividade extraclasse, além de relatos escritos sobre: se, onde e como foi feita tal leitura. Alguns leram para os pais, irmãozinhos. Outros, ainda, na escola, para um colega. Uma aluna disse ter feito na escola. Perguntamos-lhe o porquê. E a resposta: “Não tenho para quem ler. Meu marido trabalha em Campos de Júlio. Costuma chegar tarde e cansado.” Lembramos, neste momento, sobre o que Azevedo (*In* BASEIO; COELHO; CUNHA, 2013, p.431) assevera a respeito de conceitos novos e velhos:

Obviamente ocorrem mudanças no âmbito da vida concreta, mas elas tendem a ser lentas. Não se pode mudar de profissão, de cônjuge, de família, de corpo, de hábitos ou de endereço a cada dia. Se em teoria seria perfeitamente viável, na vida prática isso não acontece. Reconhecer essa condição humana é uma questão de “bom senso” ou de senso comum.

Em sala, apresentamos um exemplo de relatório de leitura, explicamos a diferença entre as tipologias textuais: narração, descrição e dissertação e que, possivelmente, poderiam aparecer num relatório. Pedimos que os alunos fizessem um relato da primeira experiência de leitura em casa com seus familiares. Esclarecemos que poderiam dizer como aconteceu e caso não tivessem feito, poderiam explicar o porquê. Dentre as respostas, escolhemos, aleatoriamente, algumas para tecer reflexões a respeito do ensino de linguagem.

Textos 25 e 26, respectivamente. Fonte: arquivo pessoal.

RELATÓRIO DE LEITURA

FAÇA UM BREVE RELATO DE COMO ACONTECEU A LEITURA DO TEXTO PROPOSTO. NÃO SE ESQUEÇA DE CITAR AUTOR E OBRA.

Retrato do artista, quando coisa Manoel de Barros
 eu li... eu não entendi direito, então pedi para minha
 mãe e meu irmão. Ambos também não entenderam. Me senti
 burro. rsrsrs.
 Seria a vida de uma árvore? Realmente, NÃO entendo.

RELATÓRIO DE LEITURA

FAÇA UM BREVE RELATO DE COMO ACONTECEU A LEITURA DO TEXTO PROPOSTO. NÃO SE ESQUEÇA DE CITAR AUTOR E OBRA.

eu li e minha mãe gostou porque ela
 gostou de ler e eu gostei de ler e
 eu gostei de ler e eu gostei de ler e
 eu gostei de ler e eu gostei de ler e
 eu gostei de ler e eu gostei de ler e
 eu gostei de ler e eu gostei de ler e

Observamos dois aspectos nas respostas acima: a participação familiar na prática de leitura dos alunos (em ambos os textos) e o atravessamento da memória discursiva no texto 25, além do “internetês”, presente na resposta formulada. Segundo Abromovich (1997, p.16 -17):

O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens), livros atuais e curtinhos, poemas sonoros e outros mais... contados durante o dia – numa tarde de chuva, ou estando todos soltos na grama, num feriado ou domingo – ou num momento de aconchego, à noite, antes de dormir, a criança se preparando para um sono gostoso e reparador, e para um sonho rico, embalado por uma voz amada.

A autora reforça a participação da família no ato de ler, fato que também enfatizamos na comunidade escolar. Propõe a prática de leitura familiar antes mesmo da escola. Interpondo a afirmação de Abramovich às respostas dos alunos, nos textos 25 e 26, percebemos que a parceria entre escola e família, quanto à leitura, favorece a recepção do texto e auxilia na aproximação de seus pares.

Em se tratando de memória discursiva, no texto 25 a aluna deixa explícito o quanto o texto a intriga. Alega não ter entendido a mensagem, entretanto, vale-se de outro poema de Barros para exemplificar o sentimento originado pela obra: “Seria a vida de uma árvore?”. A resposta da aluna evidencia o que Jauss (1994, p. 23) afirma quanto ao impacto da obra sobre o leitor. Este, amplia seu conhecimento ou apreciação da obra por meio de interlocução: “[...] a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor - relação esta que pode ser entendida tanto como aquela da comunicação (informação) com o receptor quanto como uma relação de pergunta e resposta [...]”.

Então, o leitor interage com a obra em um processo de distanciamento, questionando as informações/sentidos possíveis de abstração do texto literário. Relaciona-se com o texto e produz para si significação e experiência concreta, pautadas no efeito único de fruição da obra.

O diálogo entre escola e família corrobora para o letramento literário porque se concretiza, no âmbito social, e veicula sentidos a partir de experiências prévias dos estudantes ou de seus interlocutores. Estes, propiciam troca de experiências concomitantes às leituras textuais e de mundo, mas também, fornecem estímulo à leitura.

Coenga (2012) afirma “[...] a leitura não é, necessariamente formação que começa com o vínculo das crianças à escola, mas pelas leituras pessoais que estão no meio familiar e em

espaços mais próximos do mundo próprio, constituindo redes de sociabilidade [...]”. Ao analisar as postulações do autor, percebemos que a escola deve trabalhar a leitura, além do aluno. Deve trabalhar, também, com a família. Instigar, por meio de atividades extraclasse que englobem os familiares do estudante, promovendo a partilha da leitura e sugerindo a implantação de um hábito.

Conforme Rouxel (*In* ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p.77):

A forma de apropriação de um texto pode igualmente obedecer a uma ação voluntária. Sublinhar as frases, copiar um texto, aprender sobre ele, lê-lo em voz alta são gestos simples que marcam a apropriação do texto. Todos esses gestos, aparentemente banais, remetem, assim como às questões do desejo de ler, aos desafios identitários que estão no âmago das autobiografias de leitor.

A afirmação da autora evidencia o valor da releitura de uma obra, assim como maior contato com a materialidade literária, pois compartilhar e partilhar uma leitura é tão importante quanto exercitá-la, de forma silenciosa e individualmente.

Como segunda atividade de leitura extraclasse, pedimos que os alunos relessem uma das obras trabalhadas (do I ou do II Eixos) para algum integrante da família ou responsável e anotassem as opiniões. Acreditávamos que a releitura associada a uma diversidade maior de obras aproximaria os elementos: aluno-leitura-família. Desses relatórios, escolhemos quatro, aleatoriamente, para comentar.

Textos 27, 28, 29 e 30, respectivamente. Fonte: arquivo pessoal.

Relata a obra para/com a sua família ou pessoas com as quais você mora. Anote o nome e a opinião deles sobre algum trecho ou aspecto da obra que eles tenham gostado ou interessado. Peça que expliquem o porquê da escolha.

Eu li para meu irmão pequeno e para uma
paulinha que ele gosta com o histórico
causa feita a parte que eles mais gostaram
foi a parte que o causo feito não e o gosto
de idar. E para minha parte que eu gostei
foi a parte que ele abo com os outros
páncas, eles acharam o histórico muito
emocionante.

Releia a obra para/com a sua família ou pessoas com as quais você mora. Anote o nome e a opinião deles sobre algum trecho ou aspecto da obra que eles tenham gostado ou interessado. Peça que expliquem o porquê da escolha.

Eu li para mim mesma porque ninguém quis me ouvir.
Entendi que não devemos dar ouvido para o que as pessoas pensam ou falam de você.

ou interessado. Peça que expliquem o porquê da escolha.

Infligentemente ninguém ~~depois~~ ^{depois} disponível
para mim ler

ou interessado. Peça que expliquem o porquê da escolha.

Não li a obra porque esqueci, mas acho interessante.
Não tive tempo

Pelas respostas dos alunos, percebemos que a atividade de ler nem sempre é algo pacífico nas famílias, seja por disposição dos familiares ou a “falta” de tempo do aluno. O ato de ler é relegado a segundo plano, em se tratando de entretenimento ou mesmo acompanhamento da vida escolar do adolescente. Entretanto, a prática (ou a falta) de leitura influencia diretamente no rendimento do aluno em sala.

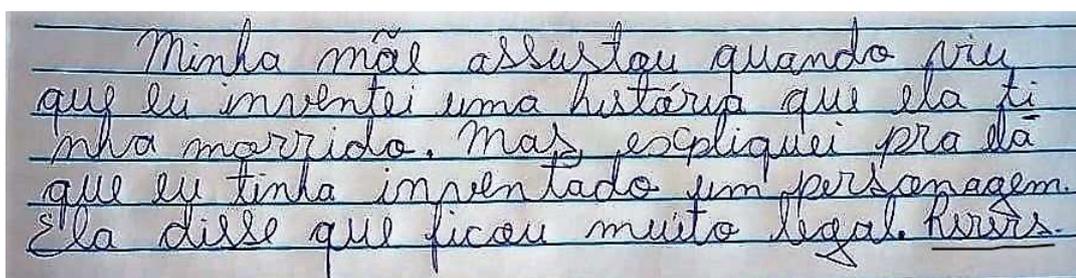
Como continuação da atividade, pedimos (em sala de aula) para que os alunos expusessem, oral e voluntariamente, a forma como foi feita a leitura, mas apenas alguns se dispuseram a fazê-lo, e justamente aqueles em que a família acompanhou. Conforme Bernard Lahire (2011, p. 18), a influência do ambiente familiar e social na aprendizagem caracteriza-se em ambiente primordial à aprendizagem. Segundo o autor:

[...] o universo familiar constitui um universo ao mesmo tempo pedagogicamente instigador, envolvendo a criança em actividades que exigem leitura ou escrita, fornecendo modelos de identificação prática cómodos, para transmitir o desejo de imitar, “fazer como”, e globalmente “promotor” de efeitos cognitivos ou organizacionais relacionados com a incorporação pelos pais de uma cultura de escrita, então as crianças estão em condições ideais

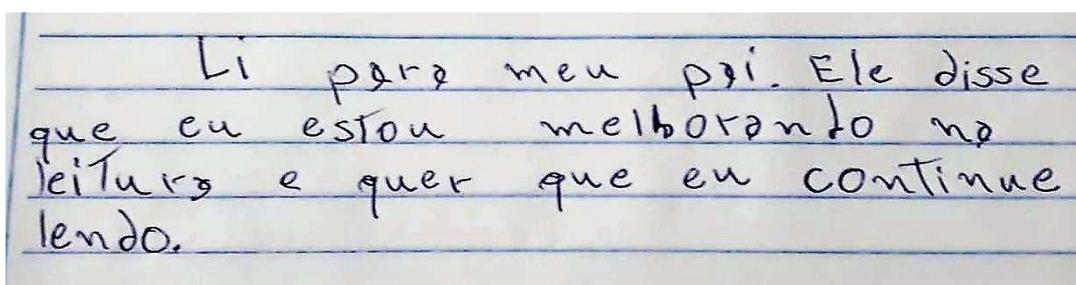
para a formação de competências, representações ou gostos pela escrita e pela leitura, que se revelem no final escolarmente lucrativas [...].

Pela afirmação do autor, percebemos que o público infantojuvenil se propõe à produção e leitura por meio de “imitação do adulto”. Então, propusemos uma terceira atividade de leitura extraclasse ao longo da nossa inserção, pautada na releitura das obras produzidas pelos próprios alunos ao longo dos três eixos trabalhados.

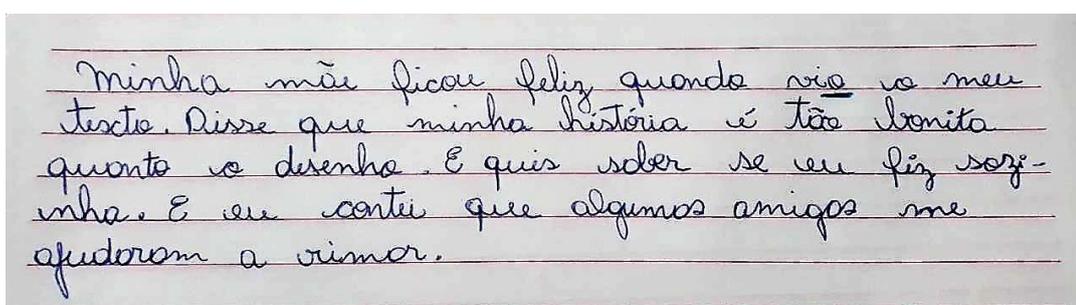
Relatos dos alunos sobre a leitura da própria produção em casa. Textos 31,32 e 33, respectivamente.



Minha mãe assustou quando viu que eu inventei uma história que ela tinha morrido. Mas expliquei pra ela que eu tinha inventado um personagem. Ela disse que ficou muito legal. Risos.



Li para meu pai. Ele disse que eu estou melhorando na leitura e quer que eu continue lendo.



Minha mãe ficou feliz quando viu o meu texto. Disse que minha história é tão bonita quanto o desenho. E quis saber se eu fiz sozinho. E eu contei que alguns amigos me ajudaram a rimar.

Fonte: acervo pessoal.

A nossa terceira forma de leitura extraclasse foi a que mais obteve êxito. Entretanto, consideramos um resultado não ideal, pois apenas de 70% dos alunos fizeram a atividade, a contento. Apesar disso, o resultado em sala foi visível. Ao serem convidados a expor a sua experiência de leitura em casa, o número de voluntários foi, consideravelmente, maior do que na primeira proposição. Esta *práxis* nos permitiu perceber que compartilhar e partilhar uma leitura em casa é tão importante quanto exercitá-la de forma silenciosa, individual ou grupal, sequenciada na escola.

Em se tratando de texto da autoria do aluno, a importância se multiplica. Além de envolver a família nas atividades escolares, propor que os alunos releiam as próprias obras para os familiares proporciona ao estudante ressignificar a própria obra e reavaliar a sua (do aluno) leitura e produção por meio da dinâmica entre escola e família.

Neste sentido, as duas instituições são complementares. Nenhuma deve ser favorecida em detrimento a outra, porque se uma (a escola) aperfeiçoa, influencia na aquisição do hábito de leitura, a outra (família) consolida tal hábito ao agregá-lo e inseri-lo ao longo da vida do infante.

3.9 - Avaliação: um processo diagnóstico

Pedimos que os alunos resolvessem uma atividade escrita, para fins de avaliação e diagnóstico. Pois, conforme as Orientações Curriculares para a Educação Básica (MATO GROSSO, 2012a, p.63):

A avaliação emancipatória, própria de uma educação humanizadora, volta-se para a realidade do 'ser' educando: procura diagnosticar seus problemas, dialogar com seus contextos, investigar seus processos de aprendizagem, as situações de não aprendizagem e buscar soluções pedagógicas que possibilitem potencializar a aprendizagem de todos. A avaliação é, portanto, parte do processo de trabalho pedagógico, não podendo ser reduzida a medições, a notas ou 'conceitos' ou a julgamentos em momentos isolados.

A avaliação emancipatória diagnostica e ensina ao mesmo tempo. Evidencia direcionamentos para o professor atualizar a própria prática e, ao aluno, fornece suporte e condições de novas aprendizagens.

Avaliação escrita dos alunos. Textos 34 e 35, respectivamente. Fonte: acervo pessoal.

Levando em consideração o que estudamos nas últimas aulas, explique o que você entendeu por **identidade própria, autor e produção literária**.

Identidade é tudo aquilo que nos identifica (nome, tatuagem etc.)
 Produção literária é toda criação que tem palavras.
 Autor é aquele que cria algo (música, novela, poema).

Levando em consideração o que estudamos nas últimas aulas, explique o que você entendeu por **identidade própria, autor e produção literária.**

intendi algumas coisas não muito, mas
 Eu entendi que identidade é autoria
literária. Autor é aquele que cria,
 faz da imaginação, como criar uma
 pintura artística. Eu faço desenhos
muito legais.

O aluno percebe quando o professor coloca o próprio trabalho sob análise. Percebe quando a avaliação não está sendo punitiva, mas uma ferramenta a mais de aprendizagem. Uma das conclusões a que chegamos foi que precisamos trabalhar/ reforçar o uso de pontuações e da ortografia.

Pelas respostas, percebemos que os alunos conceberam a identidade associada a algo que os identificavam e/ou diferenciavam em um grupo. Conceberam a identidade como manifestação identitária.

O texto 35 mostra que o aluno conseguiu associar a própria produção como forma de se expressar no mundo. Ao afirmar que “identidade é autoria literária”, o aluno abre espaço para a análise de que seu entendimento começou a se transformar diante do que foi estudado. Isto é confirmado com a associação que o adolescente faz das próprias produções a algo feito por um “autor”. A afirmação “Eu faço desenhos muito legais!” evidencia que o aluno percebeu que a sua arte é uma forma de se expressar e comunicar, deflagrando o efeito de fruir a própria produção, conforme defende Jauss (1994, *passim*).

3.10 – IV EIXO – O uso da tecnologia como forma de produção literária

Uma importante atividade desenvolvida, foi a exibição do filme “Narradores de Javé”, (102 m) dirigido por Eliane Caffé. O enredo traz a mudança de uma cidade para outro local, devido a instalação de uma usina naquela região. Então, houve a necessidade do povo registrar os fatos vivenciados para que sua memória cultural e histórica não se perdessem.

Um aspecto a ser salientado desse dia é que precisamos interromper o filme várias vezes para responder às perguntas dos alunos sobre a linguagem e outros tópicos levantados por eles. Esta foi a única atividade que os alunos apresentaram certa dificuldade ao desenvolvê-la. Após

assistirmos, questionamos aos alunos sobre qual sentimento o filme causou. E uma das respostas resumiu as demais: “É difícil entender o que eles falam.” Atribuímos essa dificuldade ao dialeto e cultura diferente dos adolescentes. Outro aspecto foi o estilo em *flashes* utilizado no filme e nem sempre fácil de ser acompanhado, além da forte presença do tempo psicológico na narrativa.

Enfatizamos, na discussão sobre o filme, o caráter biográfico apresentado por Caffé. Ressaltamos para os estudantes que eles fariam algo parecido no eixo que estávamos iniciando. Assim como o protagonista do filme, registrariam as experiências dos primeiros moradores da cidade: em que viviam, Comodoro/MT.

Orientamos e reexplicamos os aspectos estruturais do gênero entrevista, cuja atividade não era novidade. Recolhemos sugestões dos alunos e listamos alguns questionamentos a serem feitos às entrevistadas, referentes a formação étnica, cultural e histórica de Comodoro, MT. Então, conforme planejamos, tivemos, uma palestra com a professora e historiadora, Fernanda Jardim Vieira.

A palestrante salientou aspectos culturais que solidificaram a história da população comodorenses e a diversidade étnica que caracteriza o município. Ainda, atendendo ao nosso pedido, esteve conosco a professora, bióloga e psicopedagoga Kátia das Graças Santos Piovezan, uma das pioneiras da cidade. A professora Kátia Piovezan nos trouxe importantes informações e fotos históricas de Comodoro. As fotos foram copiadas pelos alunos, com o programa *scanner*, no celular, visando utilizá-las futuramente.

Figuras 18 e 19: Palestra sobre a formação histórico cultural de Comodoro, MT.



Fonte: acervo próprio.

O interessante dessas participações foi a interação dos alunos com o tema abordado pelas professoras. Os alunos se interessaram, principalmente, com a relação contextual do passado e do presente. Surgiram perguntas como: “Se no passado houve tanta luta e esforço

assim, por que, ainda, temos tanto a desenvolver?”, “Você acredita que estar em fronteira nos prejudica de alguma forma?”, “O que os nossos políticos podem fazer para melhorar Comodoro?”. Estas perguntas partiram de alunos que pouco participaram das atividades escritas, ou que alegaram não gostar de ler.

Como nós já havíamos feito uma entrevista com um integrante da família Piovezan, decidimos fazer a outra entrevista com o Sr. Adilson Oseas Piovezan e o Sr. Marcos Guido Perovano Piovezan, na biblioteca da escola, enquanto o restante dos alunos participava de uma palestra na escola. Conduzimos as entrevistas com um grupo de alunos, responsável pelo produto final dessa família.

Observamos que os adolescentes já não se orientavam tanto pelas perguntas elaboradas. Conforme surgiam as informações, as perguntas eram ampliadas. Outro aspecto a ser salientado é que os alunos se preocupavam em recepcionar bem os entrevistados. Desenvolveram a percepção de que eram responsáveis pelo que estava acontecendo ali e protagonizaram com entusiasmo e respeito.

Figura 20: Entrevista com Sr. Adilson Oseas Piovezan e o Sr. Marcos Guido Perovano Piovezan.



Fonte: acervo próprio.

No segundo dia, teríamos a entrevista com três pioneiros. Houve uma chuva torrencial e atrapalhou a vinda das duas senhoras que seriam entrevistadas. Compareceu o Sr. Luiz Carlos Grande. Foi marcante a forma que os alunos se portaram durante a entrevista com aquele senhor. Desenvolviam perguntas no tocante à historicidade, mas não se limitaram a isso. Quando o Sr. Luiz Carlos disse que era de origem italiana, interessaram-se em ouvir mais: “O Senhor é a terceira pessoa que diz ser de origem italiana, explica sobre essa cultura pra nós.” E as crianças passaram a ouvir histórias do pai e tio do entrevistado.

Houve um forte sentimento de agradecimento por parte do entrevistado: “Eu vim porque é uma honra ser chamado pela escola que os meus dois filhos estudaram, mas não sei em que posso ajudar. Eu estava aqui e ajudei a construir as usinas, mas como trabalhador. Não sou o dono.”. Esta afirmação nos fez perceber a importância de dar voz às pessoas simples que ajudaram a construir o lugar, e sobre a interação de adultos com adolescentes, como um processo positivo de linguagem e exemplo experiencial.

Figura 21: Entrevista com Sr. Luiz Carlos Grande.



Fonte: acervo próprio.

Os alunos fizeram a entrevista com a Senhora Helena Matiuzzo Félix na sua própria residência, atendendo ao seu pedido. A entrevista na casa da primeira professora de Comodoro aconteceu como forma de conversa, primeiramente. A dinâmica proposta pela própria entrevistada, mostrando fotos para ilustrar e comprovar fatos de sua vida, fez com que os alunos reagissem como se estivessem ouvindo histórias literárias, pois acompanhavam atentamente ao que a entrevistada falava e se dividiram, posteriormente, para recolher depoimentos dos familiares.

Figura 22: Entrevista com Senhora Helena Matiuzzo Félix.



Fonte: acervo próprio.

Na entrevista com D. Josefa, (também feita na residência da entrevistada) os alunos se preocuparam em anotar o que a senhora falava, embora, estivessem gravando. Não quiseram deixar apenas registrado por meio das mídias. Outro ponto foi o fato de se sensibilizarem com a realidade vivida pela senhora.

Figura 23: Entrevista com Senhora Josefa Martins.



Fonte: acervo próprio.

Ao sairmos da residência de Dona Josefa, uma das alunas afirmou: “Eles também já tiveram dúvidas como a gente. Será que os nossos pais também são assim?” Discutimos o assunto até chegarmos na escola e ao adentrarmos o pátio veio a outra conclusão, partindo de um dos alunos: “Acho que é bom ouvir mais o que os mais velhos falam. Eles podem estar falando coisas tão importantes do passado e nós, tipo, nem aí!”.

A afirmação do estudante fez-nos perceber que uma das contribuições dos relatos de vida dos entrevistados é instigar os alunos a refletirem sobre as próprias experiências vivenciadas ou (ainda) por vivenciar e expor tais experiências em forma de relato. Isto, porque, segundo Larrosa (2017, p.50-51):

[...] O relato é a linguagem da experiência, a experiências se elabora em forma de relato, a matéria-prima do relato é a experiência, a vida. Portanto, se o relato desaparece, desaparece também a língua com a qual se intercambiam as experiências, desaparece a possibilidade intercambiar experiências.

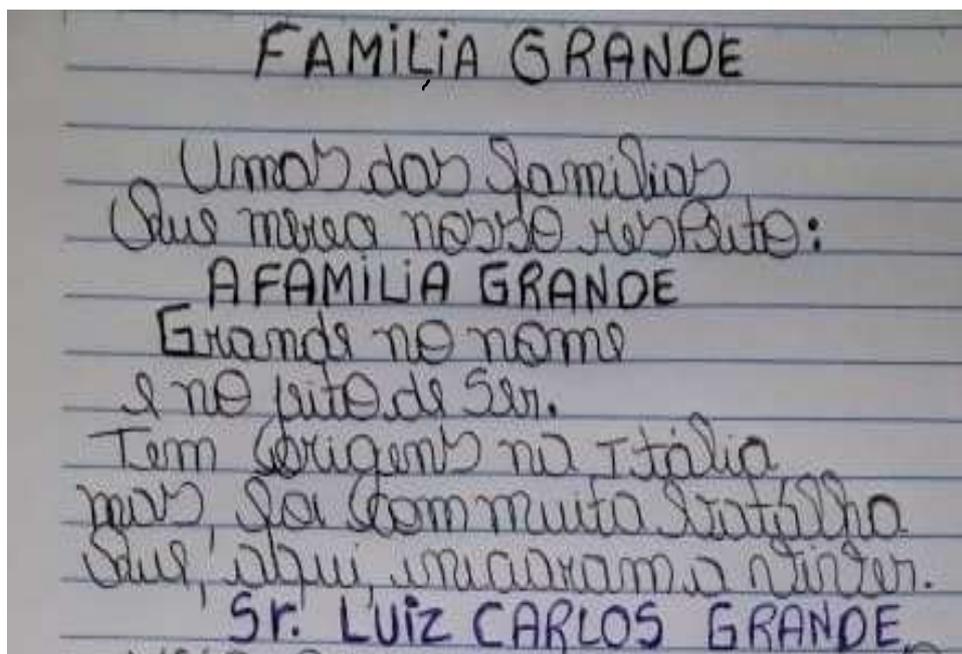
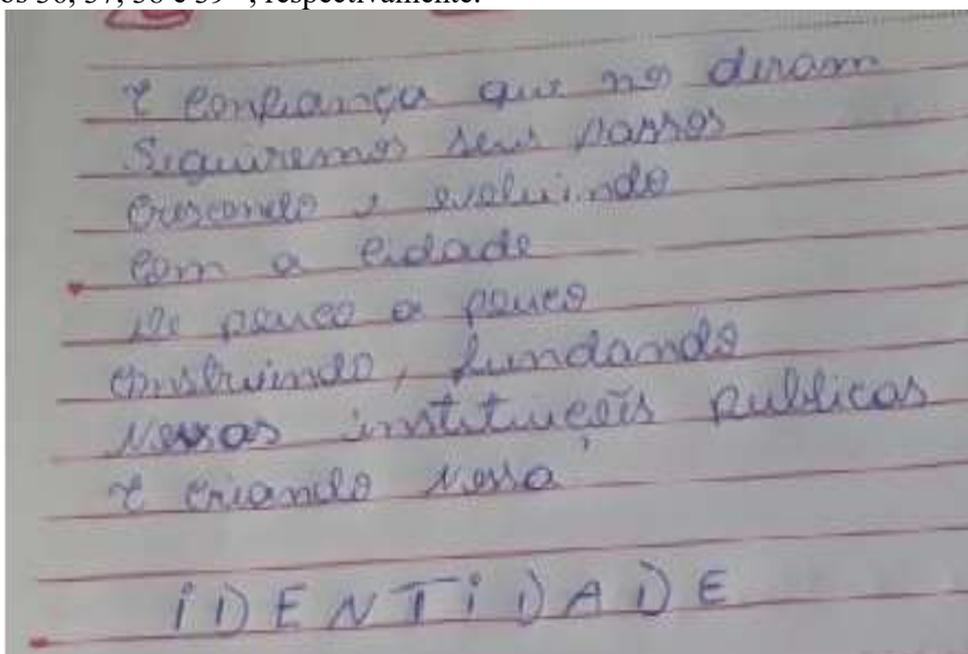
Em outras palavras, expor as experiências vivenciadas por si ou por outra pessoa, pela ótica literária, é tão importante quanto vivenciar/ experienciar os fatos e relatos de momentos memoráveis. Ao refletirmos sobre tais concepções, propusemos aos alunos a elaboração de textos em prosa poética, em homenagem aos pioneiros entrevistados. Explicamos que, a princípio, faríamos apenas um esboço. Em seguida, analisaríamos as apresentações uns dos outros e, só então, reuniríamos os trabalhos literários.

Apesar dessa orientação, os alunos trocavam opiniões entre si, especialmente o grupo que escrevia sobre a família Piovezan. Questionados sobre o porquê de tantos pedidos por contribuições, eles responderam: “Foi muita gente falando, professora. Pode ser que a gente esqueça de alguma coisa importante.” Percebemos que o excesso de informações dificultou a produção dos adolescentes. Orientamos que poderiam adequar as informações recebidas

conforme a proposta que elaborassem. À partir dessa orientação, os alunos selecionaram fatos relatados pela família Piovezan, mas que abrangiam o início geral da fundação da cidade e não apenas o núcleo familiar.

Fragmentos das produções dos alunos sobre a vida dos pioneiros, entrevistados.

Textos 36, 37, 38 e 39¹², respectivamente.



¹² Postamos a íntegra dos textos nos anexos para uma melhor apreciação p.174-178.

D. Helena
 É primeira professora de Pombal.
 veio para cá
 e fez coisas que ensinar:
 aumentou a sua família,
 cuidou dos seus filhos
 e também daqueles
 que não tinham pais.

Estágio e fé de poucas
 Em 1972,
 vindo de Mato Grosso do Sul
 uma jovem mãe atravessava o estado
 com crianças num caminhão
 pau-de-arara.
 Dona Josefa Martins
 uma mulher amiga
 e verdadeira.
 Mesmo com medo
 nunca se deixou abalar.

Pelas produções dos alunos, percebemos que se preocuparam em assumir o caráter biográfico e de memórias dos entrevistados. Se preocuparam, também, em não utilizar a primeira pessoa na produção, evidenciando, assim, que se tratavam de homenagens, mas também, apenas uma leitura feita sobre os fatos vivenciados pelo entrevistado.

3.11 – A finalização de um projeto interventivo

Fizemos uma pesquisa no laboratório de informática sobre os gêneros midiáticos do produto final e suas características. Explicamos aos alunos sobre alguns programas de informática a serem utilizados na elaboração do produto final e as diferenças dos gêneros midiáticos: *videocasts*, *slideshows* e clipes. A aula aconteceu muito mais em sentido de troca, com sugestões dos alunos sobre programas que podiam ser utilizados no celular, para a edição de vídeos e percorreu caminhos, como o uso de *Chroma key*, filtros e máscaras em vídeos.

Depois da produção dos textos escritos, passamos para a produção dos vídeos¹³. A confecção do trabalho artístico-visual aconteceu em pequenos núcleos, dentro do pátio da escola e na sala de informática. Enfrentamos, neste processo, o desafio de adequação das máquinas. Precisamos levar três *notebooks* para a escola porque os computadores, sendo poucos, ainda não possuíam os programas necessários.

A rotatividade do laboratório de informática não permitia deixar um projeto de vídeo salvo, para terminar em outra data. Sendo, assim, trabalhamos utilizando os celulares dos alunos para baixar músicas, fotos, efeitos especiais e gravar paisagens. O laboratório de informática foi utilizado apenas para a digitação e baixar imagens.

Os alunos dos grupos que não estavam sendo atendidos, aproximavam-se para ouvir as falas e explicações que outros colegas recebiam. Percebemos que os componentes, que auxiliavam, preocupavam-se (também) em perguntar e fazer troca entre si, apesar de sempre ter membros dos grupos que conseguiam desenvolver o trabalho com a mídia. A atitude dos alunos evidenciou o que Dionísio e Vasconcelos (*In* BUNZEN; MENDONÇA, 2013, p. 66) afirmam:

Aprender significa extrair informações de um texto ou de uma situação, ampliar o conhecimento, adquirir formas mais eficientes de pensar ou uma estrutura cognitiva mais diferenciada, modificar comportamentos, estabelecer mais conexões sinápticas e redes neurais, criar mais e mais rotas de aprendizado, utilizar formas de raciocínio mais abstratas e/ou elaboradas, significando, portanto, alcançar e estabelecer o nível de funcionamento neuropsicológico cada vez mais sofisticado. Mas esse processo não é solitário, é fruto das contínuas e intermináveis trocas com o meio ambiente, sendo realizado a cada instante, a cada dia, a cada situação vivenciada.

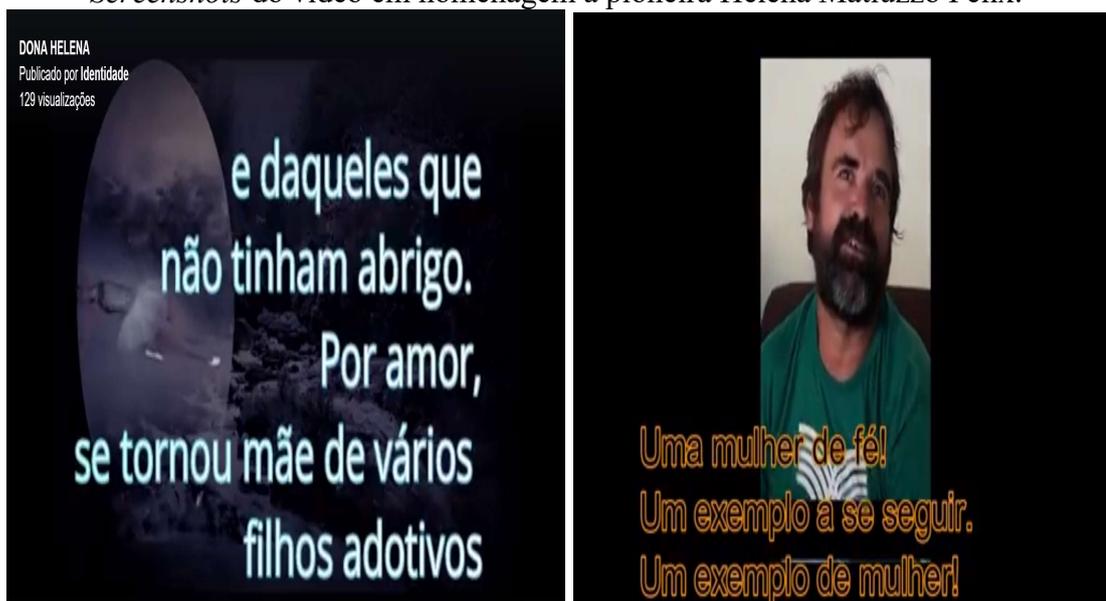
¹³ Os projetos audiovisuais produzidos pelos alunos do Nono Ano C/2018 podem ser encontrados nos anexos midiáticos desta dissertação, na página do facebook <https://www.facebook.com/Identidade-332351994213017/> e no canal do Youtube <https://www.youtube.com/channel/UCIQMG51iETVoNuOUjAwG1FQ/>

Ao procurar por explicações extras, os alunos demonstraram avaliar o próprio projeto e, ao mesmo tempo, compararam novas perspectivas para a própria produção. Denota que houve a preocupação com o possível efeito produzido pela produção.

Em se tratando de estrutura dos vídeos, três grupos optaram por utilizar danças nos intervalos, entre outros recursos visuais. Pudemos perceber a diferença entre os trabalhos dos grupos, desde a música às imagens escolhidas.

O grupo responsável pela homenagem à Dona Helena Matiuzzo Félix utilizou a música “Metamorfose”, indicada por um dos componentes do grupo. Apostou, ainda, no depoimento dos familiares da entrevistada e se preocuparam em mostrar o lado humano e carinhoso da pioneira. Questionados sobre o porquê de utilizarem os depoimentos dos familiares, um dos alunos afirmou: “Pensamos em mostrar ex-alunos falando, mas os alunos não conhecem realmente o professor. A família está mais próxima e sabe do verdadeiro sofrimento dela.”

Screenshots do vídeo em homenagem à pioneira Helena Matiuzzo Félix.



Fonte: Arquivo Pessoal

O vídeo produzido sobre Dona Josefa Martins foi feito pela perspectiva religiosa, pois a entrevistada trabalha na paróquia da cidade. Os alunos utilizaram a música trabalhada em sala, “Identidade”, de Anderson Freire. Decidiram destacar aspectos cotidianos enfrentados pelos primeiros moradores. Questionamos aos alunos sobre por que queriam essa abordagem e recebemos a seguinte resposta: “Os primeiros moradores eram pessoas simples e faziam coisas simples e difíceis de serem feitas.”

Screenshots do vídeo em homenagem à pioneira Josefa Martins



Fonte: Arquivo Pessoal

O vídeo sobre a família Grande recebeu uma perspectiva voltada ao trabalho do Sr. Luís Carlos Grande. Os alunos colocaram imagens da antiga usina da cidade e que o entrevistado ajudou a construir, para valorizar a maior identificação do Sr. Luís Carlos: a energia elétrica da cidade.

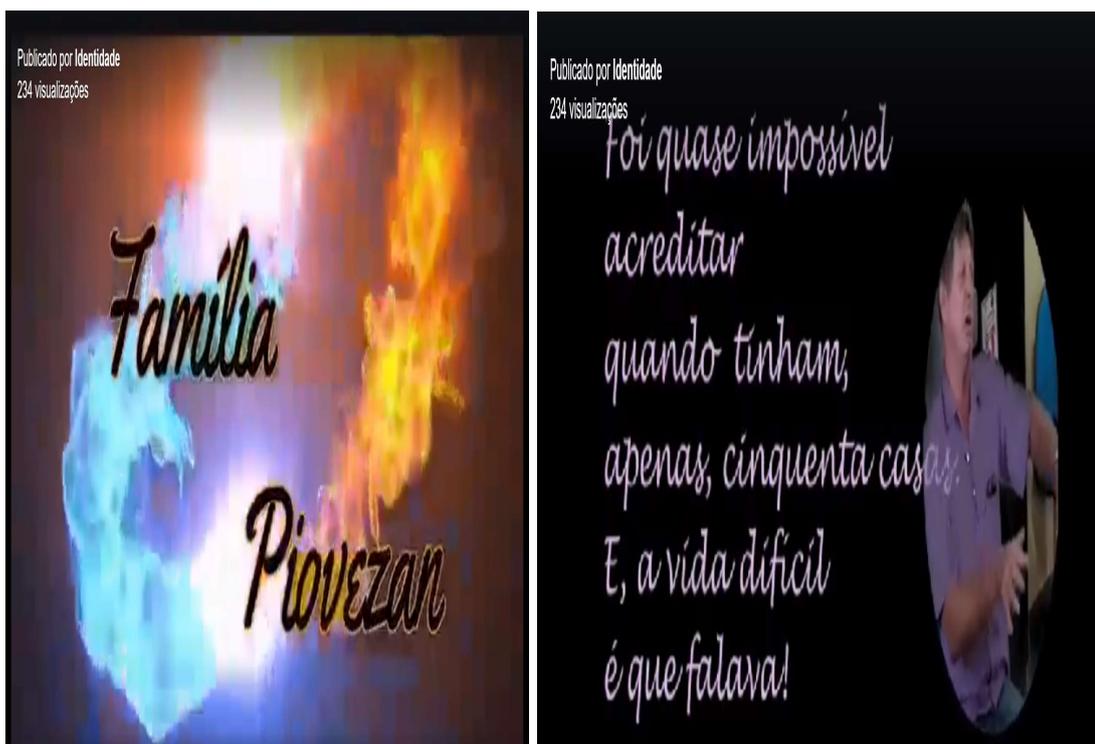
Screenshots do vídeo em homenagem ao pioneiro Luís Carlos Grande



Fonte: Arquivo Pessoal

O grupo responsável pelo projeto da família Piovezan decidiu utilizar apenas as falas e fotos, antigas e atuais da cidade. Questionados sobre o porquê de não aderir à identidade autoral, midiática, como os outros grupos, os alunos explicaram que consideravam muito feminino e queriam algo mais histórico, e sem tanta arte.

Screenshots do vídeo em homenagem à família Piovezan – fundadora da cidade de Comodoro.



Fonte: Arquivo Pessoal

Após a confecção dos vídeos, ouvimos opiniões dos alunos sobre qual *logotipo* colocarmos no projeto e surgiram ideias como: a imagem na parede da sala, o mapa da cidade, uma bailarina, o mapa do município. Por votação, decidimos utilizar o mapa do município como *logo*¹⁴.

Ao assistirmos o produto final dos estudantes, percebemos que os alunos se preocuparam com o que Dionísio e Vasconcelos (*In* Bunzen e Mendonça, 2013, p.31) chamam de “relações de paridade”, pois os intervalos das obras audiovisuais respeitaram a fala dos entrevistados. Ao surgir escrita e fala, o *time* apresenta-se adaptado para a apreciação das duas discursividades.

Percebemos que, na maioria dos vídeos, houve a preocupação em estabelecer relação/unir os diferentes recursos que compõem o texto multimodal produzidos pelos

¹⁴ Esta e outras imagens sobre a produção dos vídeos podem ser conferidas nos anexos.

estudantes: música – imagem – fala e texto verbal, pois cada elemento (no vídeo) constituiu-se parte/ suporte discursivo para o outro: as entrevistas sustentaram as informações estabelecidas pelo texto oral; As imagens (danças/fotos) dialogaram com a música; Todas as músicas trataram sobre formas/estilos de vida e, portanto, identidade.

A temática musical foi correlacionada (ainda) à identidade de cada entrevistado, evidenciando não só a percepção dos alunos quanto ao tema estudado, como também, a consciência em associar positiva e eticamente os dados biográficos levantados na pesquisa-ação e a própria produção.

O caráter biográfico das produções audiovisuais é visível. Conceitos que os alunos tinham como certos foram desconstruídos, como: quem foi a primeira professora da cidade, a origem do nome do município, as mortes envolvendo a colonização, a constituição dos povos Nambikuara, a origem de muito sacrifício de uma cidade, o surgimento do nome da cidade. Entretanto, o aspecto mais evidenciado foi a constituição cultural da identidade de Comodoro, Mato Grosso. Pelas entrevistas e obras produzidas, percebemos que a característica principal da cidade é pautada na diversidade de povos oriundos de diferentes partes do Brasil.

3.12 – Culminância do projeto de inserção

No dia quatorze de novembro, aconteceu a culminância do projeto. Iniciamos os trabalhos com as boas-vindas aos visitantes: algumas turmas, os fundadores homenageados, alguns professores e alguns pais. As apresentações dos vídeos foram intercaladas com danças e leitura das produções literárias.

Durante as apresentações, os alunos colheram alguns relatos sobre a importância da execução do projeto. O que chamou a atenção nessa tarde foi a participação de um dos alunos que não gostava de se expor, voluntariamente, durante as aulas, mas se prontificou a apresentar a obra de José Saramago.

Há uma das apresentações desse dia que merece maior destaque: um aluno transferido voltou (apenas para a apresentação) e transformou o poema que havia feito em *rap* e o apresentou.

Houve, ainda, o depoimento da coordenação da escola, instigando os alunos a ajudarem a prosseguir, estudando e registrando a história e a identidade do povo comodorenses nos próximos anos e se disponibilizando a participar do projeto nas próximas versões.

Outro momento marcante foi a reação dos professores vindo nos parabenizar e a se oferecerem para participar mais ativamente no próximo ano. Terminamos a tarde entregando um *cd* com a homenagem aos pioneiros e uma lembrança a todos os participantes do projeto.

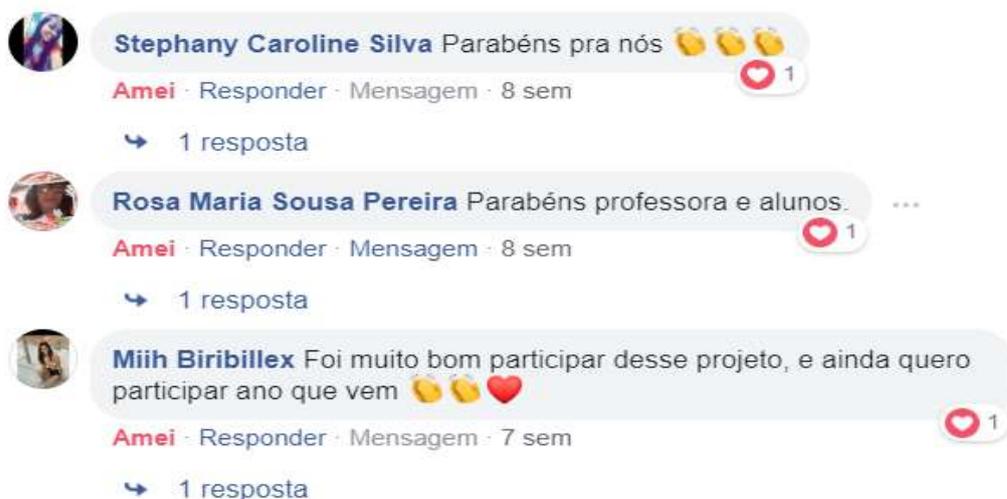
Figuras 24: Culminância¹⁵ do Projeto Identidade. Evento.



Fonte: acervo próprio.

Criamos uma página no *Facebook* e um Canal no *Youtube* para fazer circular os trabalhos dos alunos e pudéssemos registrar as atividades desenvolvidas durante a inserção e os desdobramentos de sentidos nos participantes e espectadores da culminância do evento. Alguns dos comentários podem ser vistos nas postagens da página.

De todos os comentários nos *posts*, o mais gratificante foi perceber o efeito que o projeto de formação de leitores produziu nos alunos, que não só participaram ativamente da inserção, mas também aguardam o início da segunda versão do projeto.



¹⁵ Outras fotos desse dia podem ser encontradas nos Anexos.



Screenshots da página Identidade no facebook

Em nós, como docente, o efeito produzido foi o crescimento pessoal e profissional de perceber que um projeto interventivo pode haver culminância, mas não finalização. Percebemos, ainda, que devíamos estender a pesquisa-ação com outras famílias no próximo ano e ampliar/ modificar o produto final nas próximas versões, pois os alunos continuavam a produzir/modificar/ampliar as próprias produções no dia da culminância.

3.13 - Identidade autoral

No decorrer do desenvolvimento do nosso projeto de inserção, percebemos que a relevância do tema é inquestionável dentro do espaço escolar. Entretanto, os documentos oficiais divergem sobre a atenção que se deve dar à identidade. Alguns documentos apresentam o tema enquanto escola: “[...] Em decorrência, assim como não construíram a sua identidade em termos de concepção, também não construíram sua identidade física enquanto escolas que educam jovens.” (MATO GROSSO, 2012a, p. 76). Já as orientações curriculares na área de Linguagens (MATO GROSSO, 2012b, p.66) atestam que:

[...] A linguagem constitui o sujeito, imprimindo nele marcas identitárias que, em se tratando da língua materna, podem sofrer mudanças, já que a identidade está em constante processo de reconfiguração a partir de aspectos básicos em que o sujeito se encontra para lidar com exterior a ele, com o heterogêneo.

Seja como instituição ou na individualidade do estudante, o assunto é pouco abordado pela escola, influenciando diretamente na capacidade de formação de uma identidade literária, seja na leitura ou produção. A este respeito, Rouxel (*In* Langlade, Rezende, Rouxel. 2013, p.78, ênfase da autora) afirma: “[...] só podemos observar o nascimento de gostos de cuja permanência não temos ainda ideia. Se para uma minoria deles podemos falar de *identidade literária*, para a grande maioria o emprego da noção é prematuro e pouco pertinente. [...]”. A inserção desenvolvida demonstrou que a afirmação da autora não é unânime entre os estudantes.

Demonstrou que a reflexão se estabelece em outro aspecto: quanto e como o tema “identidade” é apresentado aos alunos. Reside (mais ainda) em como a escola se relaciona com o tema (no sentido macro) influenciando diretamente nas escolhas que se faz quanto à literatura. Se a identidade como tema macro não é estudada/ discutida com os alunos, outros subtemas como: a identidade literária, de leitor como cita Rouxel, ou a de autoria literária não são referenciadas pelo espaço escolar.

A identificação literária existe dentro das capacidades/possibilidades cognitivas de cada ano/ciclo de desenvolvimento do estudante. Entretanto, assim como qualquer outro tipo de identidade, a literária se move e se adapta ao longo do tempo. Assim como as demais, a identidade literária não é pacífica de ser constituída, e não é possível nos referirmos a ela, na sua plenitude, sem conceber a literatura como atividade constante na vida do sujeito, aluno-leitor.

A maior demonstração de que a identidade literária existe é o resultado apresentado na pesquisa “Retratos da leitura no Brasil⁴”. Segundo Failla (2016, p.192, ênfase da autora).

Quanto **maior o nível de escolaridade** do respondente, maiores são as menções a ‘atualização cultural ou conhecimento geral’. Por outro lado, menores são as menções a motivações para leitura ligadas a ‘motivos religiosos’ entre os respondentes com maior nível de escolaridade. ‘Gosto’ e ‘exigência escolar’ são mais citados pelos mais **jovens**, enquanto ‘motivos religiosos’ e ‘crescimento pessoal’ são mais mencionados pelos **adultos**.

A escolha por leituras religiosas se deve à “[...] crescente importância das religiões pentecostais e/ou evangélicas no país nas últimas décadas [...]” (PAULANI, *in*, FAILLA, 2016,

p. 135). Da mesma forma, os leitores com maior nível de escolaridade se identificaram com leituras pertencentes à imagem que fazem de si, ou seja, relativas à aquisição de conhecimento e cultura.

É devido ao mesmo processo de identidade literária que os adolescentes entre 11 e 13 anos preferem livros na *Internet* e os livros mais citados têm relação direta com o cinema. Essas escolhas acontecem porque no universo leitor adolescente,

[...] A leitura de um determinado livro passa a atender a certa necessidade de pertencimento a um grupo de identidade afim, de integração a uma mesma ‘tribo’ que tem gosto e atitudes semelhantes, que consome um mesmo tipo de gênero ou subgênero literário, que se entrega a certa tendência musical, em que a escolha da roupa e o tratamento dado ao corpo se equiparam. [...] (CECCANTINI, *in*, FAILLA, 2016, p. 90).

Concebemos que a leitura para o adolescente leitor é mais que uma *práxis* educacional e formativa. É um processo de representação. A problemática reside não no aspecto de identificação, mas no quanto a prática de leitura (em consequência, a identidade leitora) é valorizada na escola e outros ambientes sociais.

A identificação com a obra passa por outros fatores como idade, ambiência sócio-cognitiva, cultura, religiosidade e outros fenômenos. Entretanto, a visão plurifacetada do mundo e de aspectos subjetivos do próprio leitor produz leituras plurais, embasadas em construção/reconstrução de expectativa. Constitui, assim, a possibilidade da criação da identidade leitora/autoral. Conforme Mazauric (*In* Langlade, Rezende, Rouxel. 2013, p.89),

A leitura literária é, em geral, fortemente associada a construção da identidade, e esta é por sua vez percebida como um dos benefícios daquela: ler a literatura contribuiria assim positivamente para a estruturação da personalidade. [...] Ora, se lemos é também pelo desejo de nos tornarmos um outro, de nos desfazermos, muito mais do que nos fazermos, para nos perdermos e não para nos encontrarmos.

A formação da identidade literária, (leitora ou autoral) passa, antes, pela recepção/aceitação do público a que se destina. Isto, porque, conforme Rezende (*In* Langlade, Rezende, Rouxel. 2013, p.07):

Cada um possui sua história de vida, seu repertório de leituras (se alfabetizado), uma trajetória cultural e social, e se inserem em determinada comunidade. Sendo diferentes os sujeitos, configuram, também,

subjetividades múltiplas, diversidade esta que não impede esses indivíduos de compartilhar muitos dos sentidos construídos durante suas leituras [...]

É necessário que a instituição escolar assuma a postura de incentivo aos atos de ler e produzir. Por meio de projetos e engajamento social, propicie (não imponha), convide (não cobre), dê o exemplo da predileção por ler. Instaure o hábito da leitura, não só na sala de aula com o professor, mas em toda a comunidade escolar.

É imperativo (também) que a escola possibilite aos alunos afluírem sua produção por meio de textos e livros produzidos por eles mesmos, além de fácil acesso a materiais de leitura, sem entraves burocráticos ou que dificultem o manusear dos livros por parte dos estudantes. As atividades sobre leitura e produção devem ultrapassar o limite de ambiente propício. Devem alcançar o espaço de autonomia, necessidade, hábito, autoria.

Ao não ser inserido no processo de autoria literária, na sua forma de liberdade, libertária e, portanto, libertadora, o aluno adolescente tende a se sentir marginalizado em seu intelecto, apossando-se de um sentimento de inferioridade e incapacidade em criar, fantasiar. Isso porque as obras trazem o olhar e as inferências de quem as escreveu / produziu. Sendo escritas por adultos, o olhar jamais será a partir do que o adolescente ou a criança sentem realmente. Nas palavras de Zilberman (1983, p.21):

[...] Nesta medida, também a obra literária pode reproduzir o mundo adulto: seja através da atuação de um narrador que bloqueia ou censura a ação de suas personagens infantis; seja através da veiculação de conceitos e padrões comportamentais que estejam em consonância com os valores sociais prediletos;

As construções e desconstruções de sentidos e significação são, consideravelmente, os mesmos em formatos e interesses tanto para o adulto quanto para o adolescente. Há uma insistência/resistência adolescente em se fazer ouvir concretizado na alegação de não gostar de ler. Deflagrada, possivelmente, pela diferente visão entre o adulto (professor) e o adolescente (aluno) sobre o que se deve ou não ler.

Essas rupturas de expectativa entre aluno e professor devem ser consideradas cruciais na/ para a (não) constituição identitária do sujeito leitor- autor, pois prazer estético da leitura parte (em princípio) da aproximação/afastamento do objeto lido/ produzido.

CONCLUSÃO

Nas reflexões conclusivas desta dissertação de mestrado, vimos que pensar em ensino-aprendizagem é, antes, considerar o aluno como protagonista. É lugar comum nas discussões teóricas educacionais que a *práxis* escolar envolva o estudante em inserção instigadora e construída pelo discente.

Nesse sentido, as postulações de Michel Thiollent (2011) sobre pesquisa-ação apontaram-nos estratégias possíveis de serem seguidas e / ou reestruturadas conforme as condições de produção tanto do aluno quanto do professor. A obra “Metodologia da pesquisa-ação” externa que “[...] a pesquisa-ação opera a partir de determinadas instruções (ou diretrizes) relativas ao modo de encarar os problemas identificados na situação investigada e relativa aos modos de ação”. (THIOLLENT, 2011, p.40).

A pesquisa proporcionou-nos diversas formas de aprendizagem e desenvolvimento cognoscente, como docente e como discente. Portanto, entendemos que a pesquisa, seja por quaisquer perspectivas, é uma estratégia que não só permeia, como se solidifica entre os sujeitos de toda a comunidade escolar, pois, conceitos, *práxis*, conhecimentos e comportamentos são adaptados/reformulados ao pesquisar, indiferente do tempo e do espaço.

Em se tratando de pesquisa, vimos que a literatura apresenta-se como um campo fértil, assim pode e deve ser inserida como meio e objeto de estudo no universo escolar. É necessário que a aula de literatura se consolide com o que de fato ela é: a possibilidade de fruição e o despertar de sentidos.

A pesquisa literária pode ser tanto bibliográfica quanto *in lócuo*, o importante é que esse inquirir seja incentivado pelo professor e concretizado pelo aluno que inicia a questionar a si e ao meio. Ressaltamos o quanto foi importante perceber que o texto literário possibilita a percepção de que as perguntas são tão ou mais importantes que as respostas, pois, estas, podem ser múltiplas e aquelas são as ferramentas necessárias à produção do conhecimento.

Ao associarmos literatura, pesquisa e fruição do texto, a leitura ou a produção literárias (indiferente da modalidade) tornou-se o que Larrosa (2011) chama de “experiência”, pois, a *práxis* educativa deixou de ser simulacro para se tornar participativa. Isso tornou-nos, pesquisadores - leitores e em autores do próprio saber.

A leitura literária abrange referências multi e interdisciplinares que a “aula de Língua Portuguesa” tradicional não contempla. Embora essa prática seja desafiadora é a forma de tornar

a educação ferramenta de liberdade e ampliação de horizontes. Permite ao professor apontar possíveis direções e (ademais) ao aluno construir o ritmo e a direção do que pesquisa.

Partindo dessa premissa, faz - se (igualmente) necessário que o docente possua a clareza de que gêneros textuais e discursivos são apenas orientações e não regra. A preocupação em seguir parâmetros e estruturas textuais pode comprometer a real motivação e razão da autoria literária: a imaginação e o efeito da obra lida/produzida.

Contudo, não defendemos o não ensino das especificidades de cada gênero. Acreditamos, antes, que esse aspecto seja secundário. O que importa, a exemplo da leitura, é “fruir” a produção literária. Designar ou estipular gêneros para a produção de uma obra serve ao analista, ao aluno cabe o prazer em ser seu autor.

Entendemos que para a aprendizagem acontecer de forma fluente e se constituir em experiência para o estudante é necessário (também) que o tema em estudo seja mais que um assunto. Que se constitua como parte da vida do aluno, seja escolhido por ele e possa ser adaptado ao longo da inserção, além de possuir a maior abrangência possível de subtemas para que as discussões não se tornem cansativas e enfadonhas. E, (o mais importante) que o professor perceba que o aluno tem a liberdade de não escolher um tema específico, mas se adaptar a todos.

A forma para diagnosticar / perceber essas concepções do discente é o diálogo aberto e constante, especialmente, envolvendo suas necessidades e o que ele (aluno) possui como fonte de conhecimento e formação histórica e social. Práticas educacionais que envolvem apropriação linguística e a leitura/produção literária são viabilizadas pelo letramento literário que traz “[...] a possibilidade de formação para o indivíduo; a qual é contínua, incessante e até mesmo interminável, ou seja, pelo texto literário tem-se uma dinâmica infinita envolvida e que se movimenta conforme as mutações e as contradições históricas, políticas e sociais.” (COENGA, 2010, p.60).

Se, literariamente, letrar significa permitir questionamentos além da sala de aula ou espaço escolar, se significa evidenciar para o aluno a importância de se registrar a própria voz por meio da autoria, então, proporcionamo-lhe atividades criativas, orais e escritas, independente do juízo de valor que a comunidade letrada pudesse vir a atribuir.

Letramento literário abrange a leitura e o posicionamento frente ao texto, ou seja, fru-lo, mas propõe (também) que esse ato seja contínuo e a releitura / ressignificação da obra pressupõe um público, mas não se orienta apenas por ele. Pressupõe esclarecer ao aluno que o texto literário adquire significação/sentido diante de diferentes leitores quando elaborado com prazer, sem a preocupação de legitimidade concedida pela comunidade letrada ou escolar.

É importante ressaltarmos que ao professor, decidido a se orientar pelo letramento literário, cabe a responsabilidade de respeitar a identidade literária do estudante. Assim, a escolha do aluno deve ser considerada ao máximo possível, seja na leitura ou na produção. É necessário respeitar sua autonomia como estudante que agrega aos conceitos escolares os que traz da própria vida.

Sentimos o quanto, ao valorizá-lo como autor literário iniciante e, principalmente, da própria aprendizagem, aos poucos, ele aprendeu a moldar e adaptar a sua criação conforme as condições de produção em que estava inserido.

A inserção, respaldada em teorias, dentre elas sobre o Letramento Literário, mostrou-nos que não existem formas únicas para o ensino da leitura, seja ela literária ou não, pois o ato de ler promove uma relação particular do leitor com o texto. Os alunos, ao lerem obras infanto-juvenis, voltadas a contextos identitários, tiveram a oportunidade de discutir e comparar proposições e parâmetros sociais estabelecidos do que é “normativo” e “já posto”, socialmente. Compararam aspectos da realidade em que estavam inseridos e, pautados nela, puderam “fruir” o texto, na visão jaussiana, e perceber que a qualidade de um texto/ obra literária é evidenciada pela sua possibilidade de atualização e recriação por parte do leitor.

Ao procurarmos propiciar aos alunos maior contato com os livros, sentimos que esse fato despertou a curiosidade em ler, evidenciada pela proposição dos próprios alunos em reler as obras se lhes apresentadas. Também possibilitamos exercitarem a capacidade de leitor literário, no ambiente escolar, pela sua própria voz, de aluno-leitor.

Propusemos que o aluno aprendesse a ser autor literário, exercesse, exercitasse a autoria e tivesse a percepção da necessidade da leitura como forma de investigação sobre a produção autoral. Fato, este, nem sempre valorizado ou exercitado nas salas de aula, entretanto diferencial no desenvolvimento do estudante.

As rodas de conversa e debates referentes às leituras, de variados gêneros, instituiu nossa *práxis* docente como mediadora, pois oportunizamos ao aluno, espaço e ambiente para expressar opiniões, argumentações, análises, constituição e ampliação de seu repertório linguístico e literário. Nestes espaços discursivos, os estudantes constituíram a autonomia, não só em criar, como também, em expor as próprias opiniões quanto ao tema identidade nas obras lidas/ elaboradas e, na própria, de sujeito/ ser-no-mundo.

Com os relatórios de leitura feitos em casa, constatamos que a família (assim como a escola) pode ser propiciadora do hábito de leitura para o aluno. Ao contar ou ler histórias no momento de dormir ou em outras práticas em que tornem a leitura algo comum e corriqueiro

no ambiente social da criança/ adolescente, a família faz mais que exercê-la, transforma a leitura em atividade pertencente ao universo infantojuvenil.

Entretanto, se por algum motivo a ambiência familiar de leitura não acontecer, a prática individual do aluno é prejudicada, objetiva e subjetivamente, pois, conteúdos cognitivos e sociais são afetados/ atravessados pela (falta de) leitura. E, nesse caso, caberá à escola prover o aluno de situações que o motivem ao ato de ler.

Quando avaliamos, corrigimos e revisamos os trabalhos dos alunos, conforme refletimos no terceiro capítulo, percebemos que trabalhar com autoria literária não é algo simples de ser feito. Como profissional da área de linguagem, foi necessária uma sensibilidade muito além do que nos é (normalmente) exigido.

Em se tratando de analisar e permitir que a identidade autoral do sujeito “aflore”, foi necessário que nos despíssemos das pré-concepções do que se deve ou não dizer/escrever/produzir. Precisamos fazer deslocamentos de convicções para que o ato de produzir, discente, não se tornasse algo decepcionante. Isto significou entender que as regras não podem ser consideradas uma “camisa de força”. Deviam, apenas, servir de base à criação para que o aluno se sentisse capaz de produzir.

Criamos estratégias para que o aluno produzisse, indiferente do valor estético (possivelmente) atribuído à obra produzida pelo sujeito-estudante. As atividades desenvolvidas permitiram ao discente entender que o processo de produzir/criar independe da conceituação que a sociedade (na representação do professor e colegas) estipula para a obra. E, a partir dessas concepções, conseguimos angariar a aceitação de nossos alunos, que realmente produziram, textos orais, escritos e multimodais.

Ao interligarmos o tema a entrevistas com a comunidade, estabelecemos um processo de responsabilidade para os alunos quanto à própria abstração de conhecimentos. Os estudantes perceberam o desafio de criar e produzir textos, respaldando-se na pesquisa-ação. Com as entrevistas, estabeleceram a relação em buscar novas informações e, conseqüentemente, ampliaram a própria rede de aprendizagem.

Em se tratando de uso tecnológico, cibernético e multimodal, percebemos que o maior desafio enfrentado foi o acesso às máquinas e à *Internet*, ora por falta de equipamentos, ora por falta de sinal ou permissão/adaptação de horário de uso. Apesar disso, o uso tecnológico possibilitou o comprometimento dos adolescentes que, em geral, possuíam o conhecimento além do que era esperado.

A prática de produção de vídeos desencadeou nos estudantes a preocupação com os elementos a serem utilizados e, principalmente, a concentração e comprometimento com a atividade desenvolvida. Possibilitamos a eles transformar referências objetivas e subjetivas em literatura multimodal, crítica e reflexiva da própria condição/atuação do sujeito aluno-autor, no universo escolar.

O tema identidade tratado pela perspectiva da Literatura foi recebido e assimilado satisfatoriamente, tanto pela riqueza imagética quanto pela linguagem adequada ao universo infantojuvenil, presente nas obras trabalhadas. Provocaram no nosso aluno “o ‘olhar de descoberta’ que os novos tempos estão exigindo” (COELHO, 2000, p.159) e, ao mesmo tempo, despertaram a necessidade de (re) conhecer aspectos do seu “ser-no-mundo” e ter a oportunidade de adaptar-se ao que se - lhe apresenta.

Discorreremos sobre a identidade como Hall (*In* SILVA, 2000, p.106) propõe: “[...] um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. Há sempre ‘demasiado’ ou ‘muito pouco’ – sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade.”

Em outras palavras, evidenciamos para os alunos (em linguagem apropriada à fase) que a identidade pode unir ou ser ruptura, conforme os discursos em que nos inserimos ou assumimos como nossos, pois, antes de tudo, somos seres históricos, estruturados por horizontes sedimentados dentro do tempo e realizamos / significamos a própria existência por preconceitos cristalizados ao longo da vida.

Quanto à formação da identidade comodoreense, construímos e desconstruímos conceitos com os alunos. O aspecto que se destacou como manifestação identitária comodoreense foi a pluralidade étnico-cultural, existente em Comodoro, MT. Esta cidade, embora tenha sido fundada por imigrantes originários do Espírito Santo, possui, atualmente, moradores advindos de diferentes regiões do país, que trouxeram seus costumes e culturas dos lugares de origem. Percebemos, entretanto, com o projeto de inserção, que há muito a ser resgatado quanto à história, cultura e identidade municipal.

E, o mais importante: há mais ainda a se construir sobre a identidade literária autoral, dos alunos da Escola Estadual Dona Rosa Frigger Piovezan, onde desenvolvemos os trabalhos. Neste sentido, o projeto de inserção, Identidade, em outro contexto, terá outras versões. Pretendemos que a próxima etapa ocorra no ano de 2019 e, dessa vez com um número maior de turmas envolvidas e famílias entrevistadas, considerando as necessidades e especificidades tanto dos alunos quanto dos entrevistados.

Por meio da intervenção, percebemos, ainda, que o aluno respalda a própria produção em conceitos e conhecimentos adquiridos em seu universo sócio - cultural. Em suas produções, os alunos externaram marcas referentes à própria cultura, à linguagem, à memória. Indicaram a impossibilidade de se contemplar a unicidade identitária de autor-estudante, haja vista que o adolescente está em processo de construção da própria imagem/identidade.

Nesse sentido, pareceu-nos que nosso aluno autor concebesse a produção textual literária como a tradução de si na/para a sociedade, sem pautar-se em um gênero específico, mas sim multimodal, para enfatizar a própria voz, o eu em contraponto aos outros aspectos envolvidos na produção.

Percebemos, ainda, que a abordagem literária assumida pela maioria dos alunos evidenciou o que Bakhtin diferencia como autor-criador e autor-pessoa. Ao “[...] tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar a si mesmo com os olhos do outro [...]” (BAKHTIN, 2011, p.13). Os autores-mirins do Nono Ano C, de 2018, da E.E. Dona Rosa Frigger Piovezan evidenciaram a singularidade de agregar identificações/valores do autor-criador e da imagem do autor-pessoa, partes essenciais de um trabalho estético.

Nas entrelinhas das produções dos estudantes, percebemos não só a identidade discursiva do eu-lírico e personagens criadas pelos alunos, mas também a identidade do ser-autor que fala por meio de sua obra e “exige” ou “dispõe” do reconhecimento da produção feita por ele. Portanto, as obras produzidas pelos discentes partiram da construção ou autoconsciência da própria identidade, de se colocar frente aos fatos e às leituras que lhes foram apresentadas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

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

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura**: a formação do leitor, alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____. **Leitura e conhecimento**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 26-41, dez, 2007.

ALVES, Rubem. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. Campinas: Fundação Educar DPaschoal, 2004.

_____. **Ao professor com meu carinho**. Campinas, SP: Verus, 2011a. Livro Eletrônico.

_____. **A pedagogia dos caracóis**. Campinas, SP: Verus, 2011b. Livro Eletrônico.

_____. **Rubem Alves fala sobre o papel do professor dentre outros temas**. Entrevistador: Luis Carlos Azevedo. [S.l.], 2011. (ca. 52 min 33 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4E7N3akTN0E>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BAKHTIN, Mikhail /VOLOSHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/2006.

_____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Jacqueline P; ROJO, Roxane. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. 5. Ed. São Paulo: Editora Perspectiva; 1973.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana, COELHO, Nelly Novaes; CUNHA, Maria Zilda da; (Org.) **Tecendo Literatura: entre vozes e olhares**. 1. Ed. São Paulo, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Zahar: 1999.

_____. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman; tradução; Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 14^a. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. Disponível em: <<http://lelivros.love/book/baixar-livro-a-psicanalise-dos-contos-de-fadas-bruno-bettelheim-em-pdf-epub-e-mobi/>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: Uma metáfora da condição humana. 34. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2008. 239 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. B823p **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997, 144p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998. 106 p

BUCK, Chris; LEE, Jennifer. **Livre Estou**. Vídeo Extraído do filme: Frozen - uma aventura congelante. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UhxAdVfxKi8>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.) **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CAFFÉ, Eliane. **Narradores de Javé**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8>. Acesso em: 14 mai. 2018.

CADEMARTORI, Lígia. **Literatura para todos**: conversa com educadores/ Lígia Cademartori, Ira Maciel, Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 8º ed. São Paulo: Scipione, 1995.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9. Ed. Ouro sobre Azul: Rio de Janeiro, 2006.

CASCARELLI, Claudia. **Flicts, livro de artista**. São Paulo: UNESP, 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp048126.pdf>. Acesso em: 23 jan, 2019.

CEREJA, William Roberto. **Uma Proposta Dialógica de Ensino de Literatura no Ensino Médio**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

CERETTA, S. B.; FROEMMING, L. M. Geração Z: compreendendo os hábitos de consumo da geração emergente. **RAUnP - Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Administração da Universidade Potiguar**, v. 3, n. 2, art. 2, p. 15-24, 2011.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos avançados: 11 S, 1991.

CHIAPPINI, Ligia. A circulação de textos na escola: um projeto de formação. In: _____ (Org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 7-15.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000a.

_____. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000b.

COENGA, Rosemar. **Leitura e Literatura Infanto-juvenil: Redes de Sentido**. Rosemar Coenga (Org.) – Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2010.

_____. **Percursos de leitura nas memórias afetivas de leitores-escretores**. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE LEITURA E LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 2012. Fórum Latino-Americano de Pesquisadores da Leitura. Porto Alegre, RS: PUCRS, 2012. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S10/rosemarcoenga.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

COMBE, Dominique. **A referência desdobrada**. O sujeito lírico entre a ficção e a autobiografia. Tradução: Iside Mesquita e Vagner Camilo. Disponível em: <https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/monitoria/13790-16766-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2018.

COMODORO. Prefeitura Municipal. Plano Municipal de Educação, PME 2016. Disponível em: https://www.comodoro.mt.gov.br/Transparencia/fotos_downloads/5379.docx. Acesso em: 23 mai, 2018.

COMODORO, Identidade. **Vídeos sobre Identidade do Município de Comodoro – MT**. [S.l.] 2018. (ca. 24 min 08 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCIQMG51iETVoNuOUiAwG1FQ> Acesso em: 24 nov, 2018.

COMODORO, Identidade/ NONO ANO C. **[Fotos e vídeos de divulgação]**. Identidade, 24 nov. 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/Identidade-332351994213017/>. Acesso em: 24 nov, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Círculo de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Ler e escrever em uma sociedade pós-literária**. 13ª edição do Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários. Mediador: Prof. Dr. Antonio Aparecido Mantovani (UNEMAT-Sinop). [S.l.], 2015. (ca. 54 min 15 s). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=_jsHDQygNGA>. Acesso em: 22 fev. 2018.

DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!** Sandra Beatriz Lavandeira (Ilustrador). Editora Alvorada, 2012.

Dicionário Michaelis. Hábito. Editora: Melhoramentos Ltda, 2019. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=h%C3%A1bito>. Acesso em: 12 dez. 2018.

ETCHEVERRY, Juan Pablo. A maior flor do mundo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YUJ7cDSuS1U>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil**. 4. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf. Acesso em: 12 dez, 2018.

FERREIRA, João Carlos. **Mato Grosso e seus municípios**. Cuiabá: Secretaria de Estado da Cultura, 1997.

FIGURELLI, Roberto. **Hans Robert Jauss e a estética da recepção**. Revista Letras. Curitiba (UFRR), v.37. p. 265-285, 1988.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do Alfabetizar Letrando: da oralidade à escrita**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Anderson. **Identidade** - Video Extraído da Série A Bíblia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6rU4FO6_XQQ>. Acesso em: 22 fev. 2018.

FREITAS, Sirley Leite; NEVES, Josélia Gomes MIZUSAKY, Renata Aparecida Carbone; PACÍFICO, Juracy Machado. **Experiências na Educação Infantil: narrar e refletir é preciso**. Porto Velho, Rondônia: Edufro, 2017

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Liv Sovik (Org.); Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. Ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

HUNHOFF, Elizete Dall'Comune. Literatura e leitura – concepções sobre o ensino de literatura e a formação do leitor. **Revista Ecos**, v. 11, n. 02, 2011. Disponível em: http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_11/31_Pag_Revista_Ecos_V-11_N-02_A-2011.pdf. Acesso em: 10 nov. 2017.

IBGE, **Comodoro**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística | v4.3.17.1. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/comodoro/historico>. Acesso em: 21 out. 2018

IDEB, **Escola Estadual Dona Rosa Frigger Piovezan**, 2015. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1041696>. Acesso em: 27 mai, 2018.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (Org.) Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 140 p.: (Coleção Educadores)

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. Trad. Luiz Costa Lima e Peter Naumann. In: _____ et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Seleção, coordenação e prefácio de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v. 36).

JECUPÉ, Kaka.Werá. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. São Paulo: Peirópolis, 1998.

JOUVE, Vincent. **A Leitura**. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
_____. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

KIEFER, Charles. **Para ser escritor**. São Paulo: Leya, 2010.

KLEIMAN, Ângela; Silvia E. Moraes. **Leitura e interdisciplinaridade**. Tecendo redes nos projetos da escola. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999, - (Coleção Idéias sobre Linguagem).

_____. **Abordagens da leitura**. Scripta, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5752/P.2358-3428>. Acesso em 24 dez, 2018.

_____; SITO, Luanda Rejane Soares. Multiletramentos, interdições e Marginalidades. In: **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (Org.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

LAHIRE, Bernard. Tradução: Pascoal Carvalho. A transmissão familiar da ordem desigual das coisas Sociologia, **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. XXI, pág. 13-22, 2011. Disponível em: < <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9859.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

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

_____; Silvia E. Moraes. **Leitura e interdisciplinaridade**. Tecendo redes nos projetos da escola. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999, - (Coleção Idéias sobre Linguagem).

_____. **Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?** Cefiel - Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem. MEC. REVER - Produção Editorial. 2005.

_____. **Literatura infantil brasileira e estudos literários.** Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 36, jul-dez, 2010, p. 97 – 110.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica/** Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de; ROUXEL, Annie. **Leitura subjetiva e ensino de literatura** (Org.) Seleção de textos: Annie Rouxel e Gérard Langlade; coordenação de edição brasileira Neide Luzia de Rezende; tradutores Amaury C. Moraes; coordenação de revisão e revisão técnica Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros. São Paulo: Alameda, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. ANPed, Rio de Janeiro, n. 19, p. 19-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

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

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo** (ou A polêmica em torno da ilusão). 10. Ed. São Paulo: Ática, 1985. Série Princípios.

LEITE, Maria José. **Pequena História do autorretrato.** São Paulo, 11 jan. 2017. Disponível em:<<http://artemazeh.blogspot.com.br/2017/01/pequena-historia-do-autorretrato-final.html/>>. Acesso em: 22 fev.2018. Blog: ARTE E OFÍCIO.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 264 p. (Coleção TRANS)

LUCKESI, Cipriano Carlos. Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, São Paulo, publicado no caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio 55 Uirapuru, Sorocaba, SP, 8 de outubro de 2005. Disponível em <https://pt.slideshare.net/SimoneMontes/luckesi-art-avaliacao-entrevjornaldobrasil2000-67094710>. Acesso em 02 Jan. 2019.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Ponto de fuga:** conversas sobre livros. 1. Ed. São Paulo: Companhia de Letras, 2016.

MARIA, Luzia de. **O que é conto.** São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção primeiros passos; 135)

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, Produção de textos e a Escola:** reflexões sobre o processo de letramento. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1994. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola ciclada de Mato Grosso:** novos

tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. 2. Ed. Cuiabá: Seduc, 2001.

_____. Secretária de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica.** Secretária de Estado de Educação e Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 2012a. 128p.

_____. Secretária de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica.** Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 2012b. 128p.

MOTTA, Ed. **Como Um Grande Homem deve Ser.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pt20q6nLRhQ>. Acesso em: 11 mar. 2018.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget.** Tradução e Organização: Daniele Sabeb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massanga, 2010.

MUNDURUKU, Daniel. **Você lembra pai?** Ilustrações de Rogério Borges. 1. Ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Abordagem da cultura indígena nas obras de Daniel Munduruku.** 13 de fevereiro de 2013. Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com/2013/02/abordagem-da-cultura-indigena-nas-obras.html>. Acesso em: 27 ago, 2018.

NUNES, Benedito. **Heidegger & Ser e Tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra/ Tradução Enid Abreu Dobranszky.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua leitura, produção de texto e linguagem.** BNCC. Ensino Fundamental, Anos Finais, 2017. Disponível em: <http://homol.richmond.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A825ECB7B3F015ECD728EB86223>. Acesso em: 18 nov. 2018.

PATERNIO, Semíramis. **A Cor da vida.** Belo Horizonte, MG: Lê, 2008.

PINTO, Ziraldo Alves. **Flicts.** São Paulo: Melhoramentos, 1984.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária.** 8. Ed. São Paulo: Ática, 2007.

REZENDE, Irene Severina. **O Fantástico e a poesia nas expressões recriadas de Mia Couto.** Tangará da Serra: UNEMAT Editora. 2007. Disponível em: http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_05/47_Pag_Revista_Ecos_V-05_N-02_A2007.pdf. Acesso em: 15 out. 2018.

RICARDO, Paulo. **Vida real.** Mountain View: Google, 2008. (3:18 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gtwk9Me1pbs>. Acesso em: 01 mar. 2018

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SARAMAGO, José. **A maior flor do mundo**. Lisboa: Caminho, 2011.

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

SEIXAS, Raul. **Metamorfose Ambulante**. 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7VE6PNwmr9g>>. Acesso em: 02 mai. 2018.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**: Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2019

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 3. Ed. São Paulo: Globo, 1983.

_____. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989a.

_____. **Historicidade e Materialidade**. Veredas 10, Santiago de Compostela. Publicado por: Associação Internacional de Lusitanistas, 1989b. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10316.2/34483>>. Acesso em: 3 jan, 2018.

_____. **O papel da literatura na escola**. São Paulo: Via Atlântica, n. 14, dez. 2008a. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>>. Acesso em: 16-17 jan. 2018.

_____. **Recepção e Leitura no Horizonte da Literatura**. v10.n1.a06, Alea: Junho 2008b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v10n1/v10n1a06.pdf>>. Acesso em: 05 fev, 2019.

ANEXOS
Fragmentos da obra de Manoel de Barros

AUTORRETRATO

Ao nascer eu não estava acordado, de forma que
 não vi a hora.
 Isso faz tempo.
 Foi na beira de um rio.
 Depois eu já morri 14 vezes.
 Só falta a última.
 Escrevi 14 livros
 E deles estou livrado.
 São todos repetições do primeiro.
 (Posso fingir de outros, mas não posso fugir de mim.)
 Já plantei dezoito árvores, mas pode que só quatro.
 Em pensamento e palavras namorei noventa moças,
 mas pode que nove.
 Produzi desobjetos, 35, mas pode que onze.
 Cito os mais bolinados: um alicate cremoso, um
 abridor de amanhecer, uma fivela de prender silêncios,
 um prego que farfalha, um parafuso de veludo etc etc.
 Tenho uma confissão: noventa por cento do que
 escrevo é invenção; só dez por cento que é mentira.
 Quero morrer no barranco de um rio: — sem moscas
 na boca descampada!

GORJEIOS

Gorjeio é mais bonito do que canto porque nele se
 inclui a sedução.
 É quando a pássara está enamorada que ela gorjeia.
 Ela se enfeita e bota novos meneios na voz.
 Seria como perfumar-se a moça para ver o namorado.
 É por isso que as árvores ficam loucas se estão gorjeadas.
 É por isso que as árvores deliram.
 Sob o efeito da sedução da pássara as árvores deliram.
 E se orgulham de terem sido escolhidas para o concerto.
 As flores dessas árvores depois nascerão mais perfumadas.

PALAVRAS

Veio me dizer que eu desestruturo a linguagem. Eu desestruturo a linguagem? Vejamos: eu estou bem sentado num lugar. Vem uma palavra e tira o lugar de debaixo de mim. Tira o lugar em que eu estava sentado. Eu não fazia nada para que a palavra me desalojasse daquele lugar. E eu nem atrapalhava a passagem de ninguém. Ao retirar de debaixo de mim o lugar, eu desapareci. Ali só havia um grilo com a sua flauta de couro. O grilo feridava o silêncio. Os moradores do lugar se queixavam do grilo. Veio uma palavra e retirou o grilo da flauta. Agora eu pergunto: quem desestruturou a linguagem? Fui eu ou foram as palavras? E o lugar que retiraram de debaixo de mim? Não era para terem retirado a mim do lugar? Foram as palavras pois que desestruturaram a linguagem. E não eu.

DESPALAVRA

Hoje eu atingi o reino das imagens, o reino da despavbra.

Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades humanas.

Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades de pássaros.

Daqui vem que todas as pedras podem ter qualidades de sapo.

Daqui vem que todos os poetas podem ter qualidades de árvore.

Daqui vem que os poetas podem arborizar os pássaros.

Daqui vem que todos os poetas podem humanizar as águas.

Daqui vem que os poetas devem aumentar o mundo com as suas metáforas.

Que os poetas podem ser pré-coisas, pré-vermes, podem ser pré-musgos.

Daqui vem que os poetas podem compreender o mundo sem conceitos.

Que os poetas podem refazer o mundo por imagens, por eflúvios, por afeto.

O FOTÓGRAFO

Difícil fotografar o silêncio.
 Entretanto tentei. Eu conto:
 Madrugada a minha aldeia estava morta.
 Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre
 as casas.
 Eu estava saindo de uma festa.
 Eram quase quatro da manhã,
 Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado.
 Preparei minha máquina.
 O silêncio era um carregador?
 Estava carregando o bêbado.
 Fotografei esse carregador.
 Tive outras visões naquela madrugada.
 Preparei minha máquina de novo.
 Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado.
 Fotografei o perfume.
 Vi uma lesma pregada na existência mais do que na
 pedra.
 Fotografei a existência dela.
 Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.
 Fotografei o perdão.
 Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.
 Fotografei o sobre.
 Foi difícil fotografar o sobre.
 Por fim eu enxerguei a *Nuvem de calça*.
 Representou para mim que ela andava na aldeia de
 braços com Maiakovski — seu criador.
 Fotografei a *Nuvem de calça* e o poeta.
 Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa
 mais justa para cobrir a sua noiva.
 A foto saiu legal.

O POETA

Vão dizer que não existo propriamente dito.
 Que sou um ente de sílabas.
 Vão dizer que eu tenho vocação pra ninguém.
 Meu pai costumava me alertar:
 Quem acha bonito e pode passar a vida a ouvir o som
 das palavras
 Ou é ninguém ou zoró.
 Eu teria treze anos.
 De tarde fui olhar a Cordilheira dos Andes que
 se perdia nos longes da Bolívia
 E veio uma iluminura em mim.
 Foi a primeira iluminura.
 Daí botei meu primeiro verso:
 Aquele morro bem que entorta a bunda da paisagem.
 Mostrei a obra pra minha mãe.
 A mãe falou:
 Agora você vai ter que assumir as suas
 irresponsabilidades.
 Eu assumi: entrei no mundo das imagens.

Letra da música “Vida Real”, de Paulo Ricardo

Se você pudesse me dizer
Se você soubesse o que fazer
O que você faria
Aonde iria chegar?

Se você soubesse quem você é
Até onde vai a sua fé
O que você faria?
Pagaria pra ver

Se pudesse escolher
Entre o bem e o mal, ser ou não ser?
Se querer é poder
Tem que ir até o final
Se quiser vencer

Se pudesse eu te levaria
Até onde você quer chegar
Brilho das estrelas
O primeiro lugar

Se pudesse escolher
Entre o bem e o mal, ser ou não ser?
Se querer é poder
Tem que ir até o final
Se quiser vencer

O mundo é perigoso
E cheio de armadilhas
De mistério e gozo
Verdades e mentiras

Viver é quase um jogo
Um mergulho no infinito
Se souber brincar com fogo
Não há nada mais bonito

Se pudesse escolher
Entre o bem e o mal, ser ou não ser?
Se querer é poder
Tem que ir até o final
Se quiser vencer

Íntegra dos textos 2 e 3, respectivamente.

1 - Exponha, sucintamente, quais as reflexões e interpretações possíveis a partir da letra da música em estudo mas as pessoas podem conquistar algo, mesmo que existam dificuldades.

2 - Essa música foi tema de abertura de um reality show, denominado "Big Brother". Você considera que ela foi adequada à proposta do programa? Comente a sua resposta.

Não, porque o programa fala de disputa e a música de identidade.

3 - Há palavras, em algum trecho da letra da música, que você considera que possam ser substituídas por "sinônimos"? Caso haja, faça a substituição e reflita se o sentido do texto permanece o mesmo. O que podemos concluir?

Não acho que não existe, porque já se com os sentidos próprios.

4 - Se você não soubesse que esse texto é uma música, diria que é um poema? Argumente.

Não, as palavras já tem uma certa melodia.

5 - Observe o trecho a seguir:

O mundo é perigoso
E cheio de armadilhas
Um dia estéril e gozo
Verdades e mentiras

Viver é quase um jogo
Um mergulho no infinito
Se souber brincar com fogo
Não há nada mais bonito

Você atribui o texto acima a qual processo de sentido: denotação ou conotação? Explique a sua escolha.

Conotação, que busca a um contexto com armadilhas.

1 - Exponha, sucintamente, quais as reflexões e interpretações possíveis a partir da letra da música em estudo QUE A VIDA É UMA ESCOLHA DO QUE QUER E NELA A VÁRIAS COISAS QUE DEVE ESCOLHER.

Essa música foi tema de abertura de um reality show, denominado "Big Brother". Você considera que ela foi adequada à proposta do programa? Comente a sua resposta. SIM, PORQUE SÃO VÁRIAS PESSOAS DENTRO DE UMA CASA COM VÁRIAS ESCOLHAS PARA VENCER.

3 - Há palavras, em algum trecho da letra da música, que você considera que possam ser substituídas por "sinônimos"? Caso haja, faça a substituição e reflita se o sentido do texto permanece o mesmo. O que podemos concluir? NÃO TEM PORQUE MUDANDO AS PALAVRAS MUDA OS SENTIDOS.

4 - Se você não soubesse que esse texto é uma música, diria que é um poema? Argumente.

SIM, POIS AS PALAVRAS QUE SE ENCAIXAM E SUA ESTRUTURA É MUITO BONITA, É UMA ESTRUTURA DE POESIA.

5 - Observe o trecho a seguir:

O mundo é perigoso
E cheio de armadilhas
Um dia estéril e gozo
Verdades e mentiras

Viver é quase um jogo
Um mergulho no infinito
Se souber brincar com fogo
Não há nada mais bonito

Você atribui o texto acima a qual processo de sentido: denotação ou conotação? Explique a sua escolha.

CONOTAÇÃO, POIS A MÚSICA USA VÁRIAS METÁFORAS.

Textos 4 e 5 respectivamente.

ATIVIDADE - 3

Refleta sobre as obras vistas e responda:

1 - Elas têm algo em comum? Se, sim, o que é? Se, não, explique.

São pinturas dos próprios artistas.

2 - Poderíamos relacionar as telas à música de Paulo Ricardo? Argumente.

Sim e é para pessoas, eu acho que a música pode para alheios de NÓS e as pinturas é ISSO.

3 - Você diria que as *selfies* tão utilizadas, atualmente, têm a mesma característica desses autorretratos que vimos? Explique sua opção.

Sim e Não. As selfies e mais artificiais.

ATIVIDADE - 3

Refleta sobre as obras vistas e responda:

1 - Elas têm algo em comum? Se, sim, o que é? Se, não, explique.

Não, algumas são mais realistas, cores e texturas diferentes.

2 - Poderíamos relacionar as telas à música de Paulo Ricardo? Argumente.

Sim, por causa da reação de algumas pessoas nas telas.

3 - Você diria que as *selfies* tão utilizadas, atualmente, têm a mesma característica desses autorretratos que vimos? Explique sua opção.

Sim, por causa da linguagem e das cores.

Fonte: arquivo pessoal

Textos 6

Que caminhos seguir

O que eu gosto de fazer
 Não é o que eu
 quero ser

É o que pretendo
 não é o mesmo
 que eu penso

Tento fazer o certo
 Mas o que faço
 não é certo

Mas, não sei
 que caminhos seguir
 como começar
 para onde ir

Mas se eu fizer o que eu penso
 sem ligar para as opiniões,
 seguindo sempre em frente

O erro pode ser tão certo
 É o certo, algumas vezes,
 Muito errado

Textos 7

SOU NEGRO

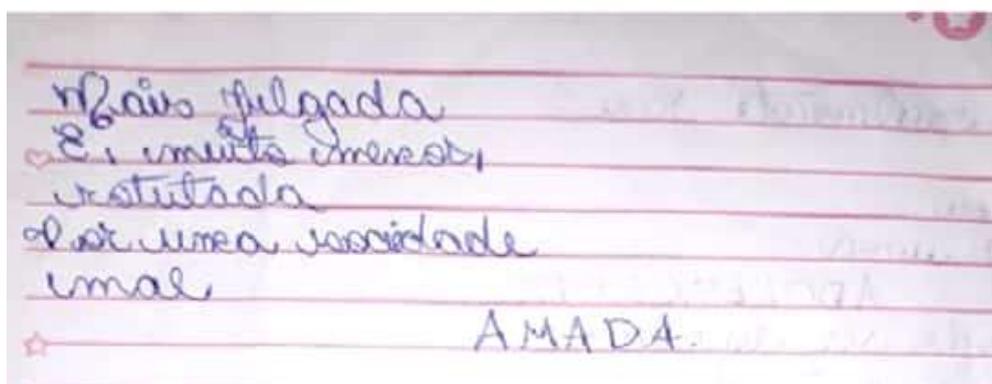
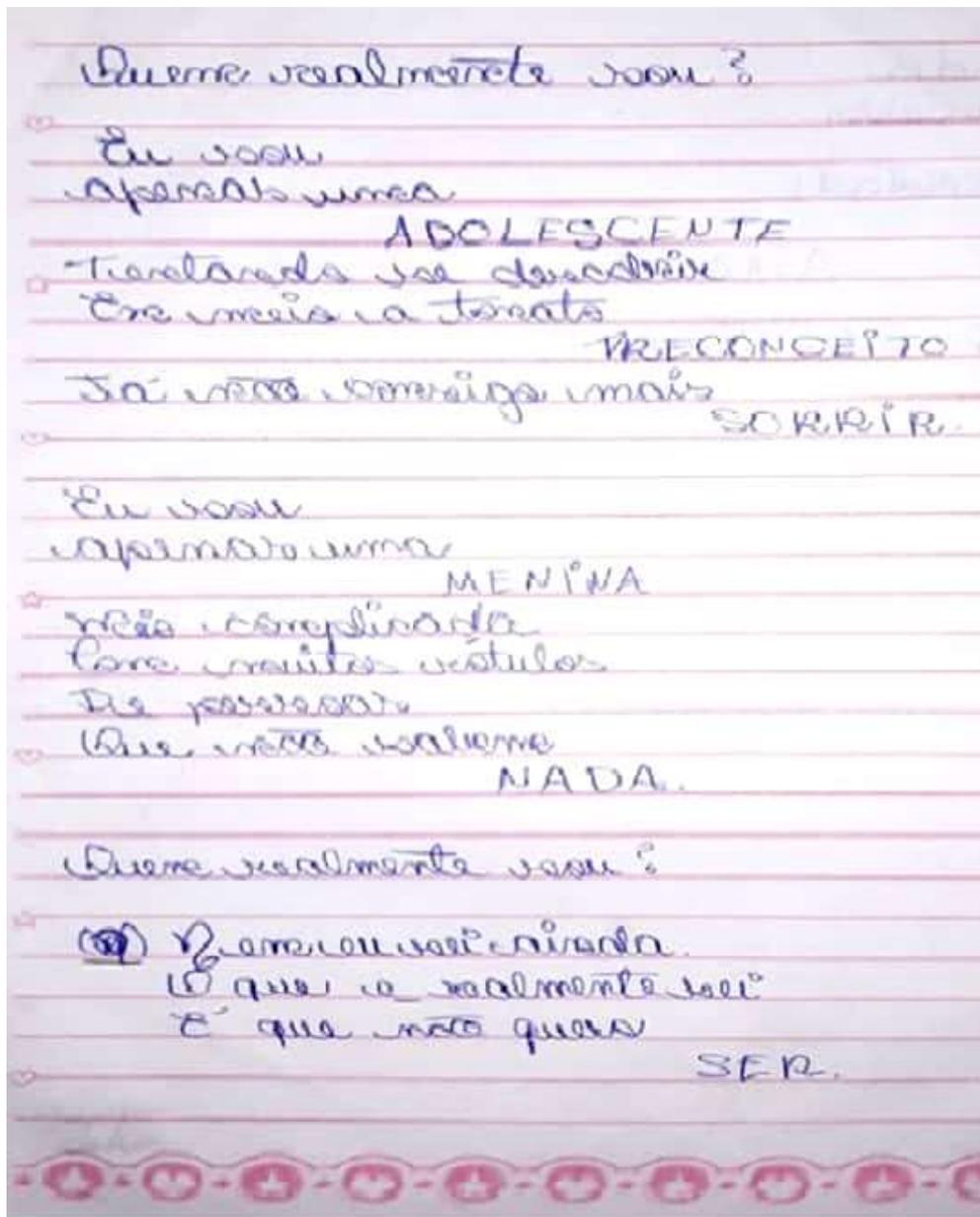
Sou o cris,
Aquele da pele escura
Do cabelo crespo
Que sempre crepa a vida
De quem tenta
Derrubar essa muralha
Que muito já sofreu,
As pessoas falavam
Que eu não iria
Chegar à maior idade,
Aqueles já provei.
Já derrotei.
Os que me deram
Facadas nas costas
Já superei.
Agora vou superar
Os meus limites
E tenho medo do
Desconhecido.
Porém, eu me aventurarei
Achando coisas novas
Paixões novas
Novos amigos
E quem quiser
me derrotar,

Pense duas vezes,
 Pois a felicidade
 Está do meu lado,
 A Tristeza
 Dos que se consideram
 meus inimigos
 não afetam mais essa pessoa
 Que tem o cabelo crespo
 A pele escura
 E o orgulho de falar:
 — Sou Negro!
 E não aceita
 Ser humilhado!

Textos 8

Eu sou um Negro
 Eu sou um mariano
 Que pensa diferente
 Eu não quero viver entre essa gente
 Quero ter uma liberdade
 Em que ninguém pudesse me impedir
 De ser um pessoa feliz
 De sair por aí, sem rumo
 E que essa sociedade não julgue
 E que os pessoas ame mais e
 julgue menos.

Textos 9



Texto 12

IDENTIDADE

Mesmo que tento
é impossível!

Eu sou um oceano
de sentimentos

que muda constantemente.

Vivi muito pouco,

desejo muito mais

Mas tenho meus momentos

e penso:

"É muito tempo. Parece não ter fim!"

Eu quero conhecer o mundo

Porém, só é bom pegar a estrada

quando não se tem

saudades de casa.

Tenho tanta história...

Mesmo assim

Só sou mais um na multidão

Quero pra não esquecer de mim

Eu sou apenas uma pessoa

em um universo gigantesco

"Preciso me lembrar da saída do labirinto da sufocamento"

Enfrentando meus tormentos.

Eu sou quem e quiser

Ao mesmo tempo

Não passo ser

aquele que não nasceu pra ser

Recepção dos alunos sobre as obras trabalhadas no eixo.

Textos 13, 14 e 15, respectivamente.

ATIVIDADE - 4

- 1) A obra que você leu correspondeu ao que você esperava? Explique relacionando com o que você imaginava da obra.

Sinceramente não pensei como seria a obra, mas gostei bastante.

- 2) Você diria que a obra que você leu possui beleza? Comente.

Sim, pois fala sobre aceitação e identidade. Todas têm um significado.

- 3) Podemos dizer que a obra lida te proporcionou algum sentimento? Justifique.

Reflexão, acho que todas obras guardo bem lida causa esse sentimento.

- 4) É possível retirarmos reflexões da obra trabalhada? Escreva um pequeno trecho explicando a sua opinião.

Como comentu (no 10) sim. Todas as obras de profeta falam sobre ser quem somos e aceitar nossa identidade sem ligar pros outros e sim pra nossa felicidade.

ATIVIDADE - 4

- 1) A obra que você leu correspondeu ao que você esperava? Explique relacionando com o que você imaginava da obra.

sim, porque a obra mostra a
história de um menino negro
que vive em um bairro pobre.

- 2) Você diria que a obra que você leu possui beleza? Comente.

sim, porque a obra tem uma
linguagem bonita e fácil de
entender.

- 3) Podemos dizer que a obra lida te proporcionou algum sentimento? Justifique.

sim, alegria e tristeza
devido ao destino do menino.

- 4) É possível retirarmos reflexões da obra trabalhada? Escreva um pequeno trecho explicando a sua opinião.

sim, porque a obra mostra
a realidade de um menino negro
que vive em um bairro pobre.

- 1) A obra que você leu correspondeu ao que você esperava? Explique relacionando com o que você imaginava da obra.

Não, pois o que eu interpretei que seria ser
que o pai dele tivesse esquecido algo, mais
não imaginaria que seria de conselhos.

- 2) Você diria que a obra que você leu possui beleza? Comente.

Sim, pois fala sobre Deus com belas palavras.

- 3) Podemos dizer que a obra lida te proporcionou algum sentimento? Justifique.

Sim, felicidade, pois o pai da menina
ajuda de dando conselhos e tentando
fazer a menina ser em Deus.

- 4) É possível retirarmos reflexões da obra trabalhada? Escreva um pequeno trecho explicando a sua opinião.

Sim, pois quando você achar que não
vai mais dar conta de seu caminho se ele
acabar como você busca Deus.

Textos 22

A maior aventura de todas.

Todos têm suas aventuras
boas e ruins
mas eu acredito
que a maior e melhor
é aquela que tu vive do seu sonho.

A maior aventura minha
é quando eu entro em campo
para defender meu time
e ganhar mais um jogo
é que nem aquele ditado:
"Eu vou lutar por mim, mas vou vencer por você".

A minha maior aventura é essa
dado que nem todos gostam
de nessas aventuras,
mas vou te falar,
aqui, vou ser bem curto e breve,
nunca disse que ninguém diga
o que você deve
ou não deve fazer.
Quem faz suas escolhas
e aventuras acontecer
é você.

Texto 24

Fernando Ninguém
 Hi! My name is Fernando
 tenho 16 anos
 E, ainda estou no sétimo ano
 Mas, você deve estar se perguntando:
 Como que alguém de dezesseis anos
 ainda está no sétimo ano?
 calma, vou te contar a minha história
 tudo que passei.
 De mal e de bem.
 como me tornei o Fernando Ninguém
 Quando eu ainda estava
 na barriga da minha mãe,
 o meu pai sumiu no mundo
 e minha mãe queria
 me abortar.
 É isso mesmo!
 Ela queria me abortar!
 É, mas eu não tiro a razão dela.
 porque deve ser ruim
 sem ajuda, um filho, criar.
 Infelizmente, eu não tive sorte.
 Eu nasci
 Quando eu tinha 6 anos
 minha mãe arrumou um memorado
 e, no começo, tudo estava bem
 mas depois ele começou
 a chegar em casa bêbado
 e latir em nós.
 Por causa disso,
 minha mãe pegou depressão
 e, pra ficar com ela,
 eu tive que abandonar a escola

O tempo foi passando...
 Quando eu fui ver...
 Eu já tinha 12 anos.
 Um triste dia, eu me descuidei
 e minha mãe saiu de casa
 e se matou
 em uma árvore, se enforcando.
 naquele dia, eu perdi meu chão.
 Eu quase entrei em depressão.
 naquele dia, perdi minha família
 perdi a # minha felicidade.
 naquele dia, perdi minha.

M R

A O

Identidade

Produções dos alunos sobre a vida dos entrevistados. Fonte: acervo pessoal.

Textos 36

Família Pivveyan
 Uma das raízes de Comodoro.
 Veio dos índios
 A cultura, de um povo
 De muito garra
 E cultura italiana
 A família Pivveyan
 Família Batelhadora, Trabalhadora e Religiosa
 Os Pivveyan trouxeram
 Para essa região
 Outra forma de cultura
 O progresso, a luta
 E a união
 Tembo apenas matos,
 E, mesmo parecendo impossível,
 Quisiram mais que uma comunidade
 Eles ergueram
 Uma cidade
 Um lugar para ser feliz
 Então, levaram
 O Profeta adiante,
 E Comodoro a existir
 No começo foi difícil
 Por conta da falta
 De estrada
 Por conta das vidas perdidas nas matas

Sei quase impossível
 hereditas quando tinham
 apenas cinquenta casais
 E, a vida difícil
 É que falava!
 Sabemos que considero
 Tem sua história
 Por motivo de
 Um bom ligamento
 Entre vilhena, Leocádia e Raimundo de Jesus
 Mas, foram os Piovezan
 Que trabalharam duro
 Tirando do próprio bolso
 Para que

E, hoje, temos
 A nossa escola
 Dona Rosa Trigueiro Piovezan
 Leva o nome da mãe
 Amarela querida e saudosa
 Da família fundadora
 dessa cidade considero
 Para esta família
 Muito obrigado!
 Pelo exemplo de esperança

É confiança que nos dáram
 Seguirmos seus passos
 Crescendo e evoluindo
 Com a cidade
 De pouco a pouco
 Construindo, fundando
 Novas instituições públicas
 E criando uma

IDENTIDADE

E se nos perguntarem:
 "Por que Comodoro?"
 Responderemos:
 "Porque podemos ser simples,
 E também, grandiosos!"

Texto 37

FAMILIA GRANDE

Um dos famílias
 Que marca nosso destino:
A FAMILIA GRANDE
 Grande no nome
 E no fute de ser.
 Tem origem na Itália
 Mas, foi com muita batalha
 Que, aqui, chegaram a viver.
SR. LUIZ CARLOS GRANDE
 Vão para comodoro acompanhando
 Seu pai.
 Homens importantes para nossa história
 Pai e filho sempre juntos
 E muito católicos.
 Trouxeram grandeza
 ao nosso município.
 Um homem trabalhador
 Que ajudou a trazer
 a energia hidrelétrica
 Para o nosso povo.
 Outro homem trabalhador
 Tendo vários rendidos.
 A doença se matou, criou para
 ele próprio empreiteira.
 Um homem sério,
 Que gostava de festas "na limba".
 Um homem honesto
 Que valoriza a família

Eu acho que é isso bem mais
 Um homem simples e humilde
 Que não gosta de cidade grande,
 Mas gosta de tranquilidade.
 Um homem corajoso,
 muito gentil e amigável!
 Que tem sim simpatia incomparável!
A FAMÍLIA GRANDE
 Especialmente ao SR. LUIZ CARLOS GRANDE
 por seu valor em batalhas
 para conquistar
 o progresso que
 nós temos hoje.
 Nós, por isso, comecemos
 se temos que agradecer
 pela luta,
 por nos ensinar a viver
 a partir.

Texto 38

Diosa Helena
 é primeira professora de Bomodora.
 Mas para cá
 é fez mais que ensinar:
 aumentou a sua família,
 cuidou das suas filhas
 e também das queles
 que não tinham abrigos.

Ela é de uma grande mulher
 uma excelente mãe!
 caminhava quilômetros para dar aula.
 É primeira professora
 e mãe para muitas pessoas.

Tem registrada a sua história
 como seu nome em uma escola.

Uma mulher determinada
 que fazia de tudo pela seus alunos.
 Muito muito obrigada.

É uma mulher guerreira
 e com grande amor ao próximo.

Muito muito obrigada a
 uma mulher batizada!

Uma mulher de respeito!
 Uma mulher de iniciativas!
 Uma mulher de fé!
 Um exemplo a se seguir.
 Um exemplo de mulher!
 Um exemplo para a educação!
 Um exemplo de dedicação!

Texto 39

Trazagem e fé de poucas

Em 1972,
 vindo do Mato Grosso do Sul
 uma jovem mãe atravessava o estado
 com crianças num caminhão
 pau-de-arara.
 Dona Josefa Martins
 uma mulher amiga
 e verdadeira.
 Mesmo com medo
 nunca se deixou abalar,
 se mãe fosse, também, por essa mulher,
 comedoro mãe ia se fundir.
 Sempre sendo uma pessoa.
 Humilde e querida...
 ajudando, os que,
 aqui passaram,
 Ela criou e cuidou da sua,
 e de outras famílias.
 Enfrentou a falta de conforto
 e a falta de recursos.
 Mas, em tudo, ajudava.
 Podia estar exausta
 Mesmo, assim, colocava
 a "mão na massa"
 E, os primeiros trabalhos
 acompanhava.

Pelas muitas partidas,
 A maior delgada
 foi o duto.
 A perda do filho
 Com dezesseis anos.
 Sua alegria é ir para igreja
 E cuidar de sua família.
 Uma mãe amorosa
 Que tem orgulho do lugar
 Que ajudou a memear.
 Ajudou a formar.
 Agradecemos à família Martins!
 Por nos dar a história que temos hoje!
 Obrigado, D. Zefinha!
 Obrigado pela sua honestidade, coragem e fé de pessoas!

Fotos

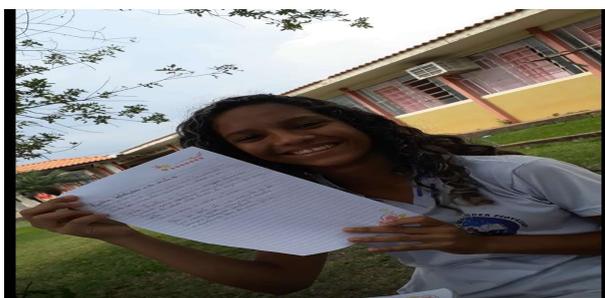
A turma – 9º. Ano C, Escola Estadual Dona Rosa Frigger Piovezan- 2018



OFICINA: BAILE DE MÁSCARAS



PRODUÇÃO DE TEXTOS



LEITURAS





ENTREVISTAS

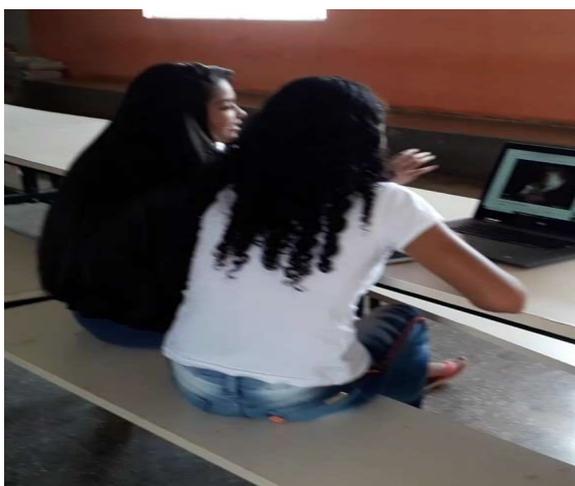






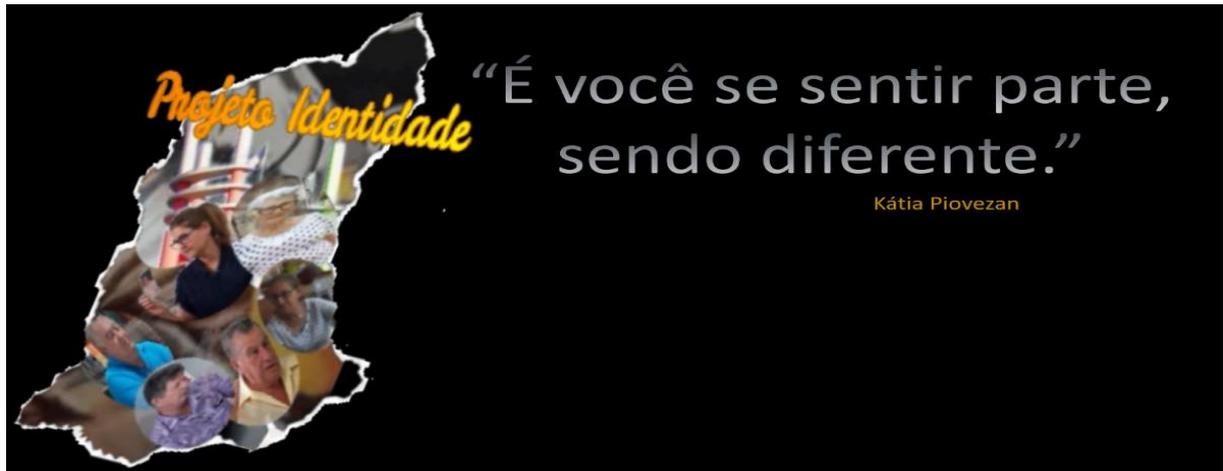


Produção de vídeos

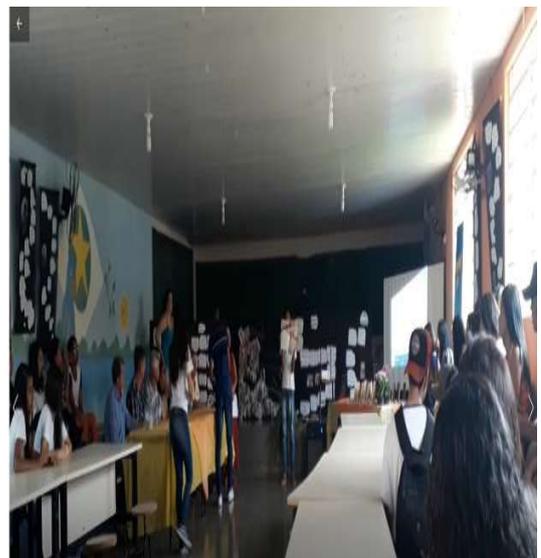




Logotipo do projeto.

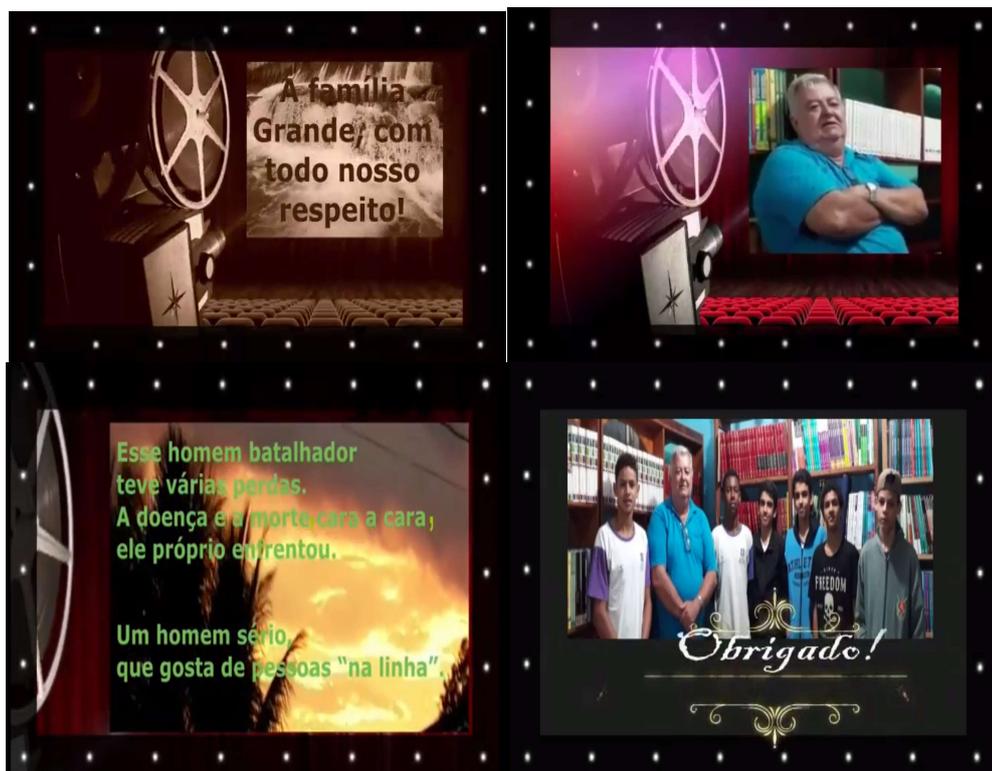


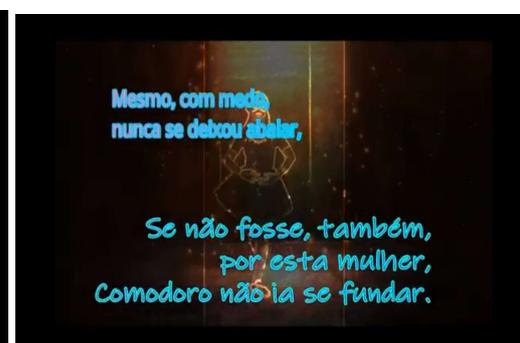
Culminância – Evento escolar: “Tarde literária” . Novembro/2018





Screenshots dos vídeos





Os projetos audiovisuais dos pioneiros podem ser encontrados nas páginas intituladas **Identidade:**

No facebook

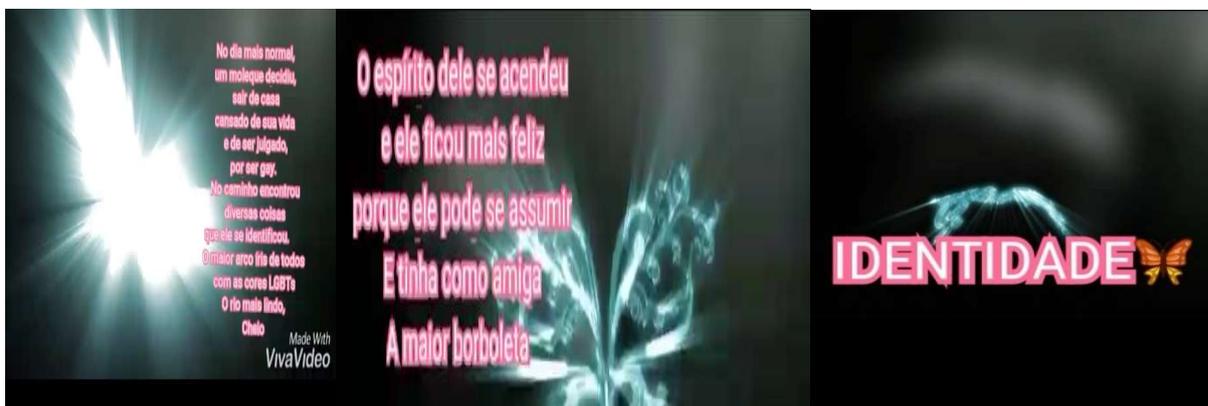
<https://www.facebook.com/Identidade-332351994213017/>

No Youtube

<https://www.youtube.com/channel/UCIQMG51iETVoNuOUiAwG1FQ/>

OUTRAS PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS

A MAIOR DESCOBERTA



O MAIOR AMOR DO MUNDO

