



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

JÚLIO LUÍS ASSUNÇÃO VASCONCELOS

LETRAMENTO LITERÁRIO
UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

MARABÁ – PA
2020

JÚLIO LUÍS ASSUNÇÃO VASCONCELOS

LETRAMENTO LITERÁRIO
UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.
Orientador: Prof. Dr. Gilson Penalva.

MARABÁ – PA
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
Cidade Universitária, Unidade III - MARABÁ
Av. dos Ipês, Cidade Jardim. - CEP: 68. 500 - 000
Fone: (94) 2101 7113



Ata de DEFESA de Mestrado Junto ao Programa De Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras) do Instituto de Linguística, Letras e Artes Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

Ata de DEFESA de Mestrado Profissional, número **56/2020**, PROFLETRAS, data: 25 de agosto de 2020 hora início: 10h, com encerramento: às 11:30 Discente: Júlio Luís Assunção Vasconcelos, Título do Trabalho: **LETRAMENTO LITERÁRIO: Uma experiência de leitura literária no ensino fundamental**. Área de concentração do Profletras: ESTUDOS LITERÁRIOS. Ao vigésimo quinto dia do mês de agosto do ano de dois mil e vinte, realizou-se a banca de DEFESA de mestrado por videoconferência, caracterizada acima, apresentada pelo mestrando Júlio Luís Assunção Vasconcelos, que cumpriu os requisitos exigidos pelo regulamento em vigor para tal apresentação, a saber: concluiu os créditos exigidos, foi aprovado em prova de proficiência em língua estrangeira e o exame de Qualificação, de acordo com os registros constantes nas atas e arquivos da Secretaria do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras. Os trabalhos foram instalados pelo Prof. Dr. Gilson Penalva, presidente da Banca Examinadora, que foi constituída pelos seguintes professores: Profa. Dra. Maysa De Pádua Teixeira Paulinelli – examinador interno Prof. Dr. Rodrigo de Souza Wanzeler. Após abertura, o presidente concedeu ao discente a palavra para a exposição do seu trabalho e, em seguida, a Banca Examinadora procedeu à arguição dentro dos tempos estabelecidos pelo regulamento, encerrados os trabalhos de arguição, retiraram-se o candidato e os assistentes. Em reunião secreta, a Banca Examinadora fez o julgamento do trabalho apresentado pelo candidato, tendo os examinadores emitido o seguinte parecer: **APROVADO**. Ao final da sessão, o candidato foi chamado e o resultado proclamado pelo Prof. Dr. Gilson Penalva. Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos às 11:30, os membros da Banca Examinadora conferiram a presente ata e a assinaram juntamente com o mestrando. Esta DEFESA de Mestrado Profissional é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da Unifesspa.

Prof. Dr. Gilson Penalva - Presidente e orientador

Prof. Dr. Rodrigo de Souza Wanzeler – Membro externo

Profa. Dra. Maysa De Pádua Teixeira Paulinelli – Membro interno

Júlio Luís Assunção Vasconcelos - Mestrando

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho da Unifesspa

Vasconcelos, Júlio Luís Assunção

Letramento literário: uma experiência de leitura literária no ensino fundamental / Júlio Luís Assunção Vasconcelos ; orientador, Gilson Penalva. — Marabá : [s. n.], 2020.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2020.

1. Leitura (Ensino fundamental). 2. Livros e leitura na literatura. 3. Letramento. 4. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Leitura. 5. Lendas. 6. Contos – Amazônia. I. Penalva, Gilson, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

CDD: 23. ed.: 372.4098115

Elaborada por Adriana Barbosa da Costa - CRB2/391

Dedico este trabalho a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para que ele se tornasse possível, em especial aos meus pais, pelo incondicional incentivo, aos alunos que participaram desta pesquisa e por fim meu orientador pelo tempo e paciência dedicados para que eu concluísse mais esta etapa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pela companhia constante durante esta caminhada.

À minha família, pelo apoio e incentivo.

De forma muito especial, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Gilson Penalva, pela disponibilidade, paciência e gentileza em atender aos meus anseios sempre que solicitado, orientando-me de forma criteriosa e compartilhando comigo seus conhecimentos.

Aos compositores da Banca examinadora, pela dedicação e pela leitura da minha pesquisa.

Aos alunos do 7º ano da E.M.E.F. Manoel Carlos, pela participação ativa nas oficinas ministradas e a todos os meus amigos profissionais de letras pelo incentivo.

Aos professores do PROFLETRAS, pela significativa contribuição para conosco durante o período das aulas.

RESUMO

Esta dissertação propõe uma reflexão sobre leitura, leitura literária e o ensino de literatura nas séries finais do ensino fundamental, com o objetivo de discutir letramento literário e cultural a partir da utilização, nas aulas de Língua Portuguesa, de textos que falam sobre os mais variados temas, inclusive aqueles oriundos das manifestações orais da cultura popular local, mais especificamente os mitos e lendas da região amazônica, entre eles, os contidos no livro *Contos Amazônicos*, de Inglês de Souza. Esta discussão consiste na premissa de que devemos incentivar a formação de leitores e diversificar os aspectos metodológicos de ensino de literatura e leitura literária, considerando as diferenças culturais que cada comunidade apresenta. A literatura produzida no local deve ser levada em consideração, a realidade vivida pelo próprio povo, pois constitui parte de sua cultura. O aporte teórico desta discussão sustenta-se nas premissas sobre letramento em Kleiman (1995), Soares (2017), Street (2014) entre outros e pressupostos sobre leitura e leitura literária como em Zilberman (1998), Colomer (2007), Martins (1994), entre outros. A partir das premissas desses autores, lança-se um olhar reflexivo sobre a leitura, leitura literária, e sobre a importância do letramento literário na formação de indivíduos críticos, humanizados e reflexivos.

Palavras-chave: leitura, leitura literária, literatura, letramento literário e cultural

ABSTRACT

This dissertation proposes a reflection on literary reading and reading and the teaching of literature in the final grades of elementary school, with the aim of discussing literary and cultural literacy from the use, in Portuguese language classes, of texts that speak about the most varied themes, including those arising from oral manifestations from local popular culture, more specifically the myths and legends of the Amazon region, among them, those contained in the book *Contos Amazônicos* of Inglês de Souza. This discussion consists of the premise that we must, encourage the formation of readers, and still have for each community, a specific literary literacy, never limited to the traditional works considered canonical by the critic and by the colonial bases, but that it considers the cultural differences that each community presents. The literature produced on the spot must be taken into account, the reality experienced by the people themselves, as it is part of their culture, especially when it comes to our students. The theoretical contribution of this discussion is based on the premises about literacy in Kleiman (1995), Soares (2017), Street (2014) among others and assumptions about literary reading and reading as in Zilberman (1998), Colomer (2007), Martins (1994) among others. Based on the premises of these authors, a reflective look is taken at reading, literary reading, and the importance of literary literacy in the formation of critical, humanized and reflective individuals.

Keyword: literary reading, literature, Literary and cultural literacy

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

HQ – História em Quadrinhos

MW – Megawatt

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PERCURSO TEÓRICO.....	16
2.1 O que é literatura?	16
2.2 Ensino de literatura e suas implicações na formação do indivíduo	19
2.3 Leitura de literatura na escola	21
3 LETRAMENTOS E MODELOS	33
4 LETRAMENTO LITERÁRIO.....	40
5 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	47
5.1 Contextualização	48
5.2 Caracterizando o espaço escolar	50
6 INTERVENÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	52
6.1 Quadro metodológico.....	67
6.2 Reflexões e sugestões para a prática do ensino e aprendizagem de literatura e língua portuguesa em sala de aula.....	70
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	80
ANEXOS	84
Anexo 1 – Termo de Autorização de Uso de Imagem dos Alunos Participantes da Pesquisa	84
Anexo 2 – Registros fotográficos das atividades desenvolvidas.....	85

1 INTRODUÇÃO

Sou professor de escola pública há aproximadamente quatorze anos. Leciono nos níveis de ensino fundamental e médio, atuando como professor de Língua Portuguesa e Literatura. Durante esse período, muitas são as dúvidas que nos acometem, mas entre elas sempre penso em como aproximar os alunos, das escolas onde trabalho, da leitura literária.

Minha história começa em janeiro de 1982, numa cidadezinha do baixo Tocantins chamada Cametá. Cidade pacata, tranquila de se viver. Ali tive minha infância e um pouco da adolescência perto de meus avós, que, mesmo sob a pressão das responsabilidades, tinham sempre tempo para os netos. Um dos melhores momentos de que me recordo era quando íamos, os netos, passar o final de semana com minha avó chamada carinhosamente de Vidoca, apelido este que ela nunca se deu ao trabalho de explicar e que nós não fazíamos muita questão de saber, pois estávamos interessados mesmo nas histórias de “visagens” e seres da floresta que ela contava, como da Matinta Pereira, Cobra Grande, Iara e muitas outras que compunham o imaginário cultural amazônico, e que naquela época era impossível não conhecer.

Fui atingindo a maturidade e com ela o fascínio pelas narrativas só aumentava, em especial por aquelas que contavam sobre o sobrenatural. Dessa forma, busquei em minha formação acadêmica uma área para atuar que me proporcionasse uma leitura vasta sobre a cultura literária nas mais variadas direções. Em 2004 concluí o curso de Letras e no ano de 2006 fui chamado para assumir uma vaga de efetivo na Secretaria de Educação do município de Tucuruí e, no ano seguinte, fui aprovado também no concurso do Estado, o que me proporcionou ter uma visão do ensino mais completa, atuando nos níveis fundamental e médio que compõem a educação básica do brasileiro.

Durante esses anos todos de docência, atuando na educação básica, venho constatando aquilo que já me incomodava lá na época em que cursava meu ensino médio: o ensino de língua materna descontextualizado da cultura local, privilegiando uma cultura dominante e global, a qual, forçosamente, nós, professores de língua portuguesa, perpetuamos em nossas aulas, abrindo mão do nosso patrimônio

cultural pelo de outros, acabamos criando um aluno que lê sem prazer, sem curiosidade e, sobretudo, sem conhecimento de suas origens e muito menos de sua cultura. Refletir sobre esse ensino de leitura e literatura no ensino fundamental é uma necessidade e é apenas o primeiro tijolo na construção de uma literatura libertadora e questionadora dos padrões implantados pela sociedade dominante. Nós, professores, devemos, mais do que ninguém, dar o exemplo e questionar o que nos é imposto a todo momento. Devemos proporcionar ao nosso aluno aulas que o aproxime desse mundo da literatura, leva-lo às viagens pelo universo da literatura, apresentá-lo para o mundo das expressões literárias.

Sendo assim, esta argumentação parte da constatação daquilo que nós professores vivemos nas salas de aula de língua portuguesa no ensino fundamental II, onde os indivíduos estão deixando de lado suas manifestações literárias e culturais, assim como o prazer e os valores que a literatura pode lhes fornecer, em função de uma educação mercadológica que apenas leva o aluno a aprender o superficial e, em se tratando da leitura, privilegiando apenas a cognitiva e nada mais além, deixando, assim, muito a desejar na formação humana dos sujeitos alunos.

Dessa maneira, a literatura, sem sombra de dúvida, exerce papel fundamental dentro da sala de aula, ela é a responsável pela reflexão, ao possibilitar a experiência de imaginar outros mundos possíveis. Contudo, o que se vem notando nas últimas décadas é o descaso com a literatura, não somente no ensino fundamental, mas em todos os outros seguimentos de ensino no Brasil, pois nota-se uma resistência por parte dos docentes em levar o trabalho com literatura de forma mais compromissada e em dar a ela função e utilidade nas escolas, que não seja apenas como pretexto para o trabalho linguístico.

Devemos nos perguntar para que ensinamos literatura nas escolas. Nesse sentido, Todorov (2009, p. 22) diz que “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram constantes”. Dessa forma, e compartilhando o pensamento do autor, o papel da literatura em nosso ensino e na nossa sociedade se faz, cada dia, mais importante. Para tanto, é necessário compreender que ela dá nitidez às visões embaçadas pela névoa da ignorância, é um dos muitos instrumentos de combate às desigualdades, dando mais sonoridade a voz dos oprimidos.

Sendo assim, o mínimo que se pode dar ao aluno, através do ensino de literatura, é uma visão clara do mundo em que ele vive, uma vez que os discursos coloniais estão impregnados nas sociedades e, se o aluno em formação não tiver o conhecimento proporcionado pela literatura, ele não será capaz de identificar tais discursos ou muito menos lutar contra eles por melhores condições para sua vida, pois sempre os discursos que mais se destacam são aqueles que pregam, cada vez mais, o domínio das camadas pobres e ignorantes da sociedade. Descondensar o nevoeiro feito por tais discursos é, também, tarefa da literatura, e nossa, pois nós, profissionais mediadores, somos responsáveis por fazer com que os alunos, em formação, tenham visão muito além do nevoeiro.

Baseados nas premissas expostas acima, estabelecemos como objetivo geral para esta pesquisa elaborar e desenvolver oficinas de leitura literária com os alunos do ensino fundamental II, proporcionando a descoberta pelo prazer de ler utilizando o espaço escolar como ambiente dinamizador da prática da leitura literária e como lugar de encontro do leitor e obra, tendo o professor como mediador dessa prática de leitura e o aluno como principal sujeito do processo de formação crítica. Sendo assim, desenvolvemos oficinas que proporcionaram o contato com os textos literários de maneira descontraída, sem cobranças com as quais os alunos estão habituados a lidar no dia a dia de uma aula de língua portuguesa.

Propomos como objetivos específicos: desenvolver atividades que proporcionem o contato com narrativas orais e escritas, estimulando a prática da leitura de textos literários e a formação do leitor de literatura, para que este incorpore e reconheça a leitura literária como um bem e uma importante aliada na compreensão do mundo que o cerca; desenvolver habilidades para a leitura literária por meio de atividades que motivem o prazer e o gosto pela leitura, criando momentos de discussões e debates sobre os textos lidos, buscando a interação leitor-obra-contexto no qual ele, o aluno, esteja inserido.

Queremos com esses objetivos específicos dar ao aluno certa independência em suas formulações crítico-interpretativas, levá-lo a formular suas próprias opiniões a partir de seus próprios critérios. Em suma, o que desejamos ao final deste trabalho nada mais é do que dar certa autonomia para que o aluno possa pensar por si e demonstrar que é possível desenvolver todas essas competências a partir do momento que nos desprendermos de concepções de ensino tradicionalistas e que

não mais acompanham a dinâmica e rápida evolução dos suportes pelos quais o conhecimento nos chega, muito embora, muitos profissionais insistam em não reconhecê-los.

Como metodologia para esta pesquisa, seguimos a abordagem postulada por Tripp (2005), para quem, grosso modo, a “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar à ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447). Sendo assim, buscamos trazer mudança a contextos específicos da atuação docente, mais precisamente nas atividades de letramento e leitura literários. Optou-se por esse modelo de pesquisa, pois ele permite a investigação das próprias práticas e também melhorá-las nesse processo. Sendo assim, a metodologia utilizada se pautou na elaboração de oficinas e atividades tendo como foco principal a leitura literária e os textos literários (diversos e a gosto dos alunos).

As oficinas e atividades foram realizadas no ambiente da sala de aula, uma vez que a biblioteca encontrava-se em reforma, assim como em outros espaços da escola, como pátio e outras dependências. As atividades foram norteadas pela experimentação de práticas de ensino da leitura, bem como a criação de estratégias que visaram dinamizar as aulas de Língua Portuguesa e ressaltar sua importância como veículo de transformação da prática do ensino da leitura na escola, a qual, vem na contramão do desenvolvimento, diga-se de passagem, pois ainda é grande o número de professores que permanecem empregando modelos de ensino tradicionalistas e que ignoram as mudanças sociais e tecnológicas pelas quais a humanidade passa.

Com base nos objetivos geral e específicos, desenvolvemos essas atividades com o intuito de despertar o aluno para o prazer de ler, pois o que presenciamos, no processo ensino aprendizagem, é a prática de leitura sendo usada apenas com o objetivo de decodificação de signos linguísticos, meros treinos com a insípida finalidade de mensurar as capacidades de (de)codificação dos signos linguísticos, identificar elementos gramaticais ou apenas constatar a mera assimilação da nomenclatura gramatical através de exercícios cartesianos em sua maioria. Assim, dentro dessa premissa, compartilhamos do seguinte pensamento:

A atividade árida e tortuosa de decifração de palavras que é chamada de leitura em sala de aula, não tem nada a ver com a atividade prazerosa

descrita por Bellenger. E de fato, não é leitura, por mais que esteja legitimada pela tradição escolar. (KLEIMAN, 2013, p. 22).

Para a autora, a escola e a tradição escolar, no ato de didatizar a leitura, acaba tornando-a desprazerosa, apenas mais uma tarefa para o aluno no meio de tantas que ele já tem, uma leitura que não se efetiva como prazer, e, segundo a autora, “não é leitura”, pois a criança sente-se na obrigação de executar tal tarefa e a encara como mais uma atividade escolar, tornando, assim, a leitura um desprazer e isso limitará toda sua vida escolar e social e até a impeça de se tornar um leitor proficiente.

Para melhor argumentar sobre o tema, este trabalho contém, além dessa introdução, mais cinco capítulos, seguidos das considerações finais. O capítulo dois apresenta o referencial teórico, conceitos e contribuições acadêmicas acerca do estudo da literatura, do seu ensino e contribuição para a formação do indivíduo e sobre a prática da leitura literária nas escolas.

No capítulo três, apresentamos conceitos sobre letramentos e modelos. Nesse capítulo, fazemos um levantamento sobre os letramentos que são utilizados pela escola na formação dos alunos e, de forma breve, sobre o letramento literário, pois o capítulo quatro é dedicado somente ao letramento literário e de que maneira ele acontece na vida de nossos alunos.

No capítulo cinco, tratamos das abordagens didático-metodológicas que nortearam a construção do projeto da oficina trabalhada com os alunos. Destacamos, ainda, as etapas de desenvolvimento da metodologia trabalhada, o tipo de pesquisa apresentada seguida da contextualização, os participantes, o local e as aulas destinadas ao desenvolvimento do projeto. Ainda neste capítulo caracterizamos também o espaço escolar.

No capítulo seis, tratamos da intervenção, a qual se deu por meio de oficina de leitura literária e também análise da oficina e seus resultados de maneira detalhada, envolvendo cada etapa, sua aplicação e seus resultados.

Em seguida, no capítulo 7, as considerações finais, destacamos a importância da apropriação de novas técnicas e estratégias para o ensino da leitura literária na escola e da necessidade de estimular a cultura da leitura literária em nossos alunos.

Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas e, por último, os anexos e apêndices, que compreendem textos que funcionam como apoio e algumas imagens dos momentos de trabalho na oficina.

2 PERCURSO TEÓRICO

Apresentamos nesta seção concepções e estudos de autores importantes acerca da literatura e do uso dos textos literários nas escolas. Optamos por dividir reflexões, conceitos e representações relativos à definição de literatura, de seu ensino e de leitura literária em três partes: o que é literatura? – composta por acepções do termo durante o tempo, seguida de uma delimitação de objeto; em seguida, o tópico ensino de literatura e suas implicações na formação do indivíduo, onde evidenciaremos questões sobre o ensino de literatura na escola; e, por fim, o tópico leitura de literatura na escola, no qual falaremos sobre as habilidades que nosso aluno deve ter para se desenvolver em tal atividade e como se dá a leitura literária no espaço escolar.

2.1 O que é literatura?

O que é a literatura? O termo é fortemente polissêmico e nos remete a uma infinidade de conceitos complexos e muitas vezes ambíguos, contudo, o que podemos dizer de forma simplificada é que a literatura pertence ao campo das artes (arte verbal), pois o seu meio de expressão é a palavra e que a sua definição está comumente associada à ideia de estética/valor estético.

Iniciaremos nossa caminhada pela constituição de seu étimo, que nos remonta ao latim *litteratura* (“escrita”, “gramática”, “ciência”), que, por sua vez, deriva de *littera* (“letra”), isto é, percebemos com essas duas nomenclaturas uma limitação do termo literatura ao se referirem apenas às manifestações escritas, o que, de forma “ingênuo”, leva-nos a concluir que a palavra “literatura” designa, então, todas as manifestações da cultura do letrado, isto é, a erudição, uma vez que historicamente apenas as classes elitistas e nobres escreviam, enquanto as subalternas não tinham acesso a tais saberes. Dessa forma, a expressão “ter” ou “dominar” a literatura era uma expressão que designava aqueles que eram possuidores de um saber adquirido, conseqüentemente, através da soma de muitas leituras, assim sinônimo de instrução.

Até o século XVIII, na Europa, o saber, o conhecimento, as artes e as ciências em geral, por via de regra, eram apontados como literatura. Em outras palavras,

designava, de modo geral, o que estava escrito e o seu conteúdo, o conhecimento; quanto às obras de valor estético, a arte verbal, o *corpus* textual, para essas eram utilizadas palavras como poesia, verso e prosa¹ (TODOROV, 1978).

Contudo, por volta da segunda metade do século XVIII, a ideia de linguagem como arte começa a ganhar sustentação e se alicerçar. Assim, vemos o surgimento de outros gêneros como o romance e a crônica, esta última proveniente do jornalismo. Vale lembrar que é no final do referido século que o termo passa a adquirir uma acepção mais especializada, passando a designar não somente o conjunto das obras escritas e dos conhecimentos nelas contidos, mas também passa a referir-se às “belas artes” ou arte da palavra, que, nessa conotação, passa a denominar-se a arte que se revela pela palavra (MATOS, 2001).

Diante do exposto acima, notamos que o lexema “literatura” passa a ser utilizado para designar dois grandes e importantes conjuntos de manifestações escritas. De um lado, ele se refere ao fenômeno estético, específica forma de produção, de expressão e de comunicação artísticas, em outras palavras, atividade de criação ou produção literária. De outro, refere-se ao conjunto de obras textuais de determinada coletividade, de determinado grupo, de determinada época.

Nesse sentido, é importante que não esqueçamos que a história nos mostra que somente as classes nobres da sociedade detinham os “saberes” necessários para o ensino da leitura e, portanto, elas detinham, também, o “conhecimento” de maneira geral. Sendo assim, ter acesso ao “conhecimento” significava ter poder aquisitivo, assim designando um “ter”, o que nos mostra que esse termo sempre sugere a ideia de “elite”, atribuída pelos seus primeiros sentidos.

Mais tarde, no final do século XVIII e início do século XIX, o termo passa a ser usado como uma forma de reconhecimento de gêneros antigos (eruditos) e a validar gêneros recentes. A literatura deixou, então, de designar um “ter” para se referir a uma prática e ao conjunto dela resultante, isto é, todo escrito ao qual se reconheça um valor, ou por sua forma ou pelo seu conteúdo, será classificado como literatura. A partir do século XX, temos o surgimento de alguns movimentos que tentam definir um conceito de literatura baseados em características estruturais peculiares que os diferenciam dos textos não literários. Nesse sentido, a literatura deve ser entendida

¹ Hoje, após muitas reflexões do meio acadêmico e de grandes estudiosos da literatura, os reconhecemos a partir da classificação de gêneros literários e não tipos de texto (MARCUSCHI, 2008).

como modalidade específica da linguagem verbal, é o caso de movimentos como o Formalismo Russo², o *New Criticism*³ e a própria Estilística⁴. Sendo mais objetivo, todas essas vertentes de estudos literários baseiam-se no texto e unicamente nele, rejeitando aspectos como o histórico e o social.

É indubitável que, ao se discutir o conceito de literatura como manifestação artística, não venhamos naturalmente associá-la a uma forma de imitação do mundo a nossa volta, uma maneira de reproduzir ou recriar a realidade através da palavra. Historicamente falando, Platão e Aristóteles foram os primeiros a associar o conceito de arte com imitação. Platão, por sua vez, define a literatura como uma imitação afastada da realidade. Já para Aristóteles a literatura é *mimesis*, a arte que imita pela palavra⁵. Assim, ao considerarmos que a literatura é imitação, reconhecemos que ela imita a vida, que consiste nas múltiplas experiências dos seres humanos, em suas vivências, sejam elas de qualquer natureza, boas, ruins, depravadas, recatadas, sagradas e profanas. Portanto, a literatura, segundo essa aceção, reinterpreta e recria constantemente a vida.

Para Todorov (1978, p. 15-16),

(...) a arte é uma imitação diferente segundo o material que utiliza; e a literatura é imitação pela linguagem, tal como a pintura é imitação pela imagem”, para concluir mais adiante: “a literatura é uma ficção: eis a sua primeira definição estrutural. (TODOROV, 1978, p. 15-16).

Isto é, ficção, entretanto, há de se frisar que tal concepção apenas se limita a uma definição estrutural do texto escrito. Logo, temos uma definição clara do objeto da literatura. Outros conceitos relacionam o estudo da literatura com os aspectos históricos de uma dada época ou civilização ou então se preocupam com o estudo de grandes livros que se destacam pela sua forma ou expressão literárias, ou ainda ao conjunto de obras reconhecidas como literatura pelos grandes críticos e teóricos

² Para os Formalistas Russos, a linguagem literária é resultado de uma função específica da linguagem verbal. Podemos citar, neste contexto, os estudos de Roman Jakobson sobre as funções da linguagem em que afirma que a comunicação verbal está sujeita ao que modernamente conhecemos como funções da linguagem.

³ Este movimento rejeita a análise literária a partir de contextos sociais ou culturais e da investigação de tipo biográfico ou histórico, promovendo a análise dos textos literários; isto é, não interessa ao *New Criticism*, portanto, nenhum outro tipo de informação para além do que o que está contido no próprio texto.

⁴ Já essa se ocupa dos efeitos produzidos pela linguagem em contextos específicos de sua utilização.

⁵ Modos de imitação, numa definição mais sutil do termo.

(cânone⁶). Enfim existe, sem dúvida, uma polissemia vasta em torno de sua definição.

Para esta pesquisa, adotaremos um conceito mais moderno de literatura. Continuaremos considerando que a mesma é a arte da palavra, mas também levaremos em consideração sua dimensão sociocultural, pois entendemos que o tato com a literatura deva se dar como um instrumento de intervenção social e como tal ser capaz de modificar a realidade de quem a utiliza.

Sabemos que é tarefa do professor de língua portuguesa ter clareza quanto ao conceito de literatura que adotará em suas aulas e sabemos que, em sua maioria, esses mediadores apenas tratam a literatura como uma mera análise histórica de uma dada época, o que nos faz entender que muitos ainda praticam o ensinar literatura nos moldes estruturalistas, objetivando apenas o conhecimento cartesiano e histórico dos períodos e características literárias ou como pretexto para o trabalho linguístico, pratica esta ainda muito utilizada nos dias de hoje, deixando, assim, em escanteio, a literatura e sua função formadora. Na próxima seção, trataremos do ensino de literatura e suas implicações na formação do indivíduo.

2.2 Ensino de literatura e suas implicações na formação do indivíduo

A literatura, como já foi dito anteriormente, pode assumir muitas acepções e, dentre tantas, a que mais nos assiste consiste, além de seu marco artístico, também na sua dimensão sociocultural. Começaremos nossas ponderações enfatizando os documentos oficiais que preveem o trabalho com literatura na escola e, em seguida, faremos algumas pontuações sobre como se dá tal ensino.

Inicialmente, cabe lembrar que o papel primordial da escola é formar o cidadão pleno, isto é, aquele indivíduo que saiba olhar o mundo a sua volta de forma crítica e agir sobre sua realidade. Com este intuito, a escola é o local mais propício para que este indivíduo busque subsídios para tal formação. Dentro de sua estrutura, a escola deve oferecer ao educando situações que oportunizarão o pensar sobre o mundo. Partindo desse princípio, o acesso à literatura em todas as etapas

⁶ **Cânone** ou **cânon** é um termo que deriva da palavra grega *κανόνας*, que designa uma vara utilizada como instrumento de medida e que normalmente se caracteriza como um conjunto de regras (ou, frequentemente, como um conjunto de modelos) sobre um determinado assunto. Está em geral ligado ao mundo das artes e da arquitetura (BECHARA, 2001, p. 378).

do ensino básico é de extrema importância para a formação do cidadão desde os primeiros contatos com a educação.

Apesar de não estar delimitada como um componente curricular específico, a literatura se faz presente em toda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e encontra-se presente tanto no ensino médio quanto no fundamental, e com especial interesse nesse último, pois é nosso objeto de análise.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possui caráter normativo e estabelece objetivos de aprendizagem definidos por meio de competências e habilidades essenciais. Entre suas competências gerais da educação básica, temos a terceira que fala especificamente do repertório cultural, quando preconiza “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BNCC, 2020). Em outras palavras, é direito do aluno ter acesso às mais variadas obras literárias, dos mais variados lugares do país e do mundo, das mais variadas culturas e épocas, e nesse sentido a escola deve fornecer ao aluno, dentro de suas possibilidades, os meios para que ele alcance este fim ou para que tenha acesso a tais manifestações.

A Base fala ainda que, mesmo fora do ambiente escolar, o processo de aprendizagem não deve ficar estagnado, mas sim ganhar novos ambientes de socialização, sempre partindo de uma experiência com leitura, como podemos perceber no trecho retirado do documento:

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. (BNCC, Linguagens, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, p. 68).

Além do exposto acima sobre a diversidade cultural prevista no documento e as variadas formas de socialização e aprofundamento do conhecimento previsto por meio das práticas digitais, ela também versa sobre a formação do leitor, o qual recebe a denominação de leitor-fruidor, que, grosso modo, é aquele capaz de perceber a polissemia dos textos, ou seja, seus vários sentidos e suas várias possibilidades de interpretação, como podemos perceber no trecho que segue:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BNCC, Linguagens, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, p. 138).

A formação de um cidadão pleno é o desejo de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, desde professores, mediadores até os mais altos cargos que envolvem a educação neste país, contudo, para formarmos este cidadão pleno, precisamos, antes de mais nada, refletir sobre nossas práticas de ensino, principalmente sobre nossas práticas de leitura. É necessário nos indagarmos acerca de que leitores estamos formando ou se estamos formando leitores de alguma natureza e qual seria essa natureza.

Sabemos que é do conhecimento de todos os envolvidos com educação que a leitura é o meio pelo qual podemos abstrair muito mais rapidamente os conhecimentos necessários para sermos íntegros e mais humanos e que a literatura nos possibilita isso de maneira prazerosa. Contudo, o que se vê é um número cada vez maior de alunos rejeitando a leitura nas aulas de língua portuguesa e até de professores, mediadores, que apenas praticam a leitura como forma de busca textual durante a resolução de tarefas pré-determinadas durante suas aulas.

Com base no exposto acima, vamos discutir, de maneira sucinta, a leitura de literatura na escola, com o intuito de entendermos melhor a relação da literatura com o aluno.

2.3 Leitura de literatura na escola

Uma das primeiras habilidades desenvolvidas pelos alunos, assim que entram na escola, é a leitura, talvez seja uma das mais importantes e fundamentais que podem ser desenvolvidas pelo ser humano. É a partir dela que o aluno participa do universo a sua volta, que ele o compreende melhor, no dizer de Soares (1998, p. 18) "Leitura não é ato solitário; é interação verbal entre indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros". O que a autora nos mostra é que o ato de ler nunca é individual, a leitura é um ato interativo, quando se lê nunca se está sozinho,

principalmente em se tratando de leitura realizada na escola. Para a realização desta atividade no ambiente escolar, muitos são os elementos que precisam se ajustar para que haja leitura efetiva e para que ela dê frutos. Nesta seção, debateremos um pouco sobre estes elementos que são fundamentais dentro do processo de leitura e leitura literária.

Muito se tem debatido sobre leitura no ensino fundamental e na realidade a leitura de literatura tem perdido espaço em nossas salas de aula para a mera decodificação de signos linguísticos. Dessa forma, o aluno moderno desenvolve uma resistência ao ler e, neste contexto, uma das justificativas que mais nos tem perturbado dentro do processo de leitura reside na caracterização, feita pelo aluno, de que a leitura é difícil, o que nos remete ao dizer de Kleiman (2013):

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido. (KLEIMAN, 2013, p. 22).

Essa resistência de nosso alunado com relação às práticas de leitura tem sua origem justamente nas práticas que são adotadas, essas muitas vezes agem na contramão do ensino. Assim, ao invés de serem motivadoras e fazer com que cada vez mais o aluno tenha desejo ao ler, elas desmotivam, porque, provavelmente, são embasadas em premissas equivocadas sobre a leitura, o texto e a linguagem. Desse modo, o processo de ensino de leitura se torna algo desconfortável, o qual o aluno irá evitar a todo custo. Embora essas práticas que primam pela mera codificação do texto linguístico tenham esse efeito, elas também são legitimadas tanto dentro quanto fora da escola, pois são as mesmas práticas cobradas em concursos tanto públicos quanto particulares (KLEIMAN, 2013).

Esse tipo de prática, a do trabalho com literatura voltada mais para a assimilação de conceitos linguísticos, características literárias e períodos de época, encontra-se desvinculada da formação crítica do aluno e é muito comum em nossas salas de aula. Ela também denota uma formação docente que muito deixa a desejar nos aspectos práticos de ensino, principalmente nos níveis fundamentais da educação brasileira. Por outro lado, é a mesma formação cobrada em processos seletivos de concursos públicos em todas as esferas da educação, o que nos leva aos seguintes questionamentos: como pode haver um trabalho com leitura fruição e

leitura literária se o mediador não apresenta qualidades de leitor? Como motivar o aluno para leitura fruição se o docente não está motivado? Sendo assim, entendemos que a constante busca pelo conhecimento é tarefa do profissional comprometido com o ensino, o qual deve buscar práticas alternativas de ensino que motivem e cultivem no aluno o gosto pela leitura. Entretanto, para que a mudança aconteça, o profissional não deve estar pautado apenas no desejo de mudança, mas sim buscar a formação necessária não somente através de cursos de mestrado e doutorado, mas se tornando um autodidata no sentido de buscar cada vez mais e mais alternativas para a melhoria do seu trabalho e assim realizar de maneira concreta tais mudanças.

Sabemos que o ato de ler preconiza o ensino de qualquer área do conhecimento na escola, apresentando-se como um saber fundamental para o sucesso na realização das atividades escolares e para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem. É válido ressaltar que o sucesso da leitura na escola não depende somente do professor, mas também do aluno, esse também deve ter uma compreensão acentuada de como se dá o processo de ensino-aprendizagem para melhor desenvolvê-lo. Para que possamos ter êxito em nossa leitura, faz-se necessário o conhecimento de aspectos capazes de potencializar tal ato. É o caso dos aspectos que envolvem a metacognição.

De acordo com seu étimo,

Meta do grego *metá*, “em seguida”, prefixo: elemento que indica algo posterior, indicação de mudança, indicação do que transcende, vai além de outra coisa e cognição, do latim *cognitio onis*, que significa aquisição de conhecimento; capacidade de discernir, de assimilar esse conhecimento; percepção. Sendo assim, metacognição é o conhecimento que um indivíduo tem acerca dos próprios processos cognitivos (mentais), sendo capaz de refletir ou entender sobre o estado da sua própria mente (pensamento, compreensão e aprendizado). (Dicionário *online* de português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/metacognicao/>. Acesso em: 02/11/2018).

Considerando seu sentido, podemos dizer que a metacognição é a reflexão sobre o aprender a aprender. Em linhas gerais, é o entendimento profundo dos processos, técnicas e as regulações pelas quais, em nosso caso, o leitor se torna mais completo e eficiente no ato de ler e de compreender sua leitura. É um trabalho que, se bem sucedido, leva o aluno à autonomia da leitura e da aprendizagem, o que será de muita utilidade durante toda sua vida, tanto escolar quanto social.

Além disso, a compreensão do ato de ler o texto escrito é, antes de tudo, não apenas um ato cognitivo, e sim, um ato ativo e social, onde se encontram: aspectos do aprender e também da atividade na qual o leitor se engaja para dar significação ao texto. Por demandar reflexão, a leitura deve ser entendida como um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Nesse caso, o papel do professor não pode ser delimitado apenas a mediar processo, ele tem que ser também um provocador, despertando no aluno o desejo pela descoberta do que está sendo lido, levando o aluno a refletir sobre o que leu, fazendo com que esse indivíduo acesse seus conhecimentos prévios e os amplie e, quando necessário, permitindo que o aluno perceba suas falhas e possa corrigi-las a todo momento que achar necessário.

Para Marcuschi (2005),

Na perspectiva da abordagem sociocognitiva, a linguagem é vista não como uma representação dos referentes mundanos, ou mera competência de habilidades cognitivas inatas, mas o local onde, dialeticamente, a exterioridade (o cultural, o social e o histórico) se relaciona com os processos internos (nossos esquemas mentais), construindo discursiva e intersubjetivamente versões públicas do mundo. (MARCUSCHI, 2005, p. 67).

O que Marcuschi (Idem) nos mostra sobre a abordagem sociocognitiva é que a linguagem não se resume apenas aos aspectos linguísticos, pois, uma vez utilizada para representar o cotidiano, em sua constituição, estarão, também, todos os outros aspectos da vivência do indivíduo, sobretudo, mas não somente, sua cultura e todas aquelas as quais ele puder ter acesso, pois esses aspectos também são responsáveis pela polissemia dos discursos, sejam eles de qualquer natureza, e quanto maior seu repertório melhor e mais rapidamente se adaptará ao mundo que o cerca.

A partir desse pressuposto, podemos inferir a importância da modelagem de estratégias metacognitivas e de desenvolvimento com o intuito de melhorar e intensificar a aprendizagem do conhecimento, em especial as de leitura do texto, seja ele escrito, oral, literário ou não. Em outras palavras, o conhecimento cognitivo, somado aos conhecimentos sociocognitivos, forma leitores melhores e, conseqüentemente, alunos melhores, autônomos, capazes de desenvolver, cada vez mais, suas habilidades leitoras e escritoras, como também suas habilidades de análise crítica da realidade ou, dito de outra forma, do mundo a sua volta.

Durante o processo de leitura, todo indivíduo ativa um conjunto de conhecimentos prévios situados em vários níveis e é mediante a combinação harmoniosa desses conhecimentos que o processo de leitura se efetiva em toda sua completude e complexidade. Entretanto, se esses níveis de conhecimentos forem insuficientes para concluir o entendimento claro e conciso durante a leitura, haverá uma compreensão limitada ou nenhuma compreensão, o que provocará desaprendizagem, problema este que muitos alunos enfrentam na escola e, às vezes, até fora dela. O conhecimento desses níveis é de fundamental importância para o bom andamento da aprendizagem de leitura do aluno e facilitará grandemente o trabalho feito pelo professor mediador.

Sabemos que no ato de leitura precisamos acessar todos os nossos conhecimentos adquiridos durante a vida toda. Quando se trata do texto escrito, esses conhecimentos são mais específicos, é o caso do conhecimento linguístico, sem o qual é impossível ler qualquer texto escrito. Segundo Kleiman (2013),

O conhecimento linguístico, isto é, aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos o português como falantes nativos. Este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar o português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua. (KLEIMAN, 2013, p. 33).

Sendo assim, um estrangeiro recém chegado ao Brasil, não entenderia com propriedade um texto lido em nossa língua, pois lhe faltaria o conhecimento linguístico específico da língua portuguesa, o que poderia lhe ajudar na leitura e entendimento, isto é, ele teria que saber como agrupamos nossas palavras, seus significados e pronúncias, no mínimo, para ler e atribuir sentido aos nossos textos.

O segundo nível trata do conhecimento textual e aqui me refiro ao conhecimento das estruturas dos mais variados tipos textuais e sequências textuais (narração, descrição, dissertação, etc.). Esse conhecimento possibilita a atribuição de sentidos diferentes para estruturas de texto diferentes, mas com mesma informação. É o caso de um mesmo enunciado ser escrito com estruturas diferentes, um com estrutura narrativa e outro com estrutura dissertativa. Um leitor conhecedor dessas estruturas jamais irá atribuir o mesmo valor a ambas, uma vez que ele sabe que uma narração tem como objetivo contar e para contar os elementos básicos são: tempo, espaço, narrador, personagem, etc., já a mesma informação, dita de

forma dissertativa, criará no leitor expectativas diferentes no sentido de que ele não esperará encontrar elementos como: tempo, enredo, personagens, etc., pois ele sabe que esse texto tem função diferente do anterior, mesmo contendo a mesma informação.

O terceiro nível a ser levado em consideração trata do conhecimento de mundo ou enciclopédico que, para Kleiman (2013), pode ser adquirido tanto formalmente quanto informalmente, referindo-se tanto ao epistêmico quanto ao empírico respectivamente, neste caso:

O chamado conhecimento de mundo abrange desde o domínio que um físico tem sobre sua especialidade até o conhecimento de fatos como “o gato é um mamífero”, “Angola está na África”, “não se deve guardar fruta verde na geladeira”, ou “na consulta medica sempre há uma entrevista antes do exame físico”. (KLEIMAN, 2013, p. 72-73).

Em outras palavras, o conhecimento de mundo reúne todas as experiências que o indivíduo possa acessar para dar sentido e compreender, da melhor forma possível, os fatos que lhe são impostos, isto é, é o conjunto de todas as experiências que o indivíduo acessa no momento da leitura para compreender o que está lendo. Já, quando essa gama de experiências não se faz manifestada, a decodificação dos discursos por parte do interlocutor se faz limitada, imprecisa.

Existe ainda um quarto nível chamado de esquemas, que consistem no conhecimento, parcial e estruturado, que temos em nossa memória sobre assuntos diversos, situações diversas, eventos típicos de nossa cultura ou da cultura do outro, se for o caso. O esquema nos permite economia na comunicação, pois podemos deixar implícito aquilo que é típico de uma situação de conhecimentos partilhados entre leitor e autor, falante e ouvinte, isto é, interlocutores de qualquer natureza.

É o caso, por exemplo, de um acidente na estrada que terá como consequência seu atraso num importante compromisso. Neste caso, caracteriza-se como acidente de automóvel (esquema mental) o fato de haver um veículo destruído, várias vítimas, ambulâncias, cones delimitando o território do acidente, controle do trânsito, etc. Ao chegar ao seu compromisso, você, ao ser indagado sobre o motivo do atraso, poderá apenas dizer que houve um acidente de automóvel. Isso bastará para que seu interlocutor, com base no esquema mental que ele já possui de acidente, acesse-o e compreenda o que você disse, então não serão necessárias outras explicações.

Certamente, o conhecimento prévio é instrumento essencial para que a leitura feita pelo aluno possa ser sinônimo de aprendizagem. É tarefa do professor e da escola submeter o aluno a situações em que ele possa exercitar seu conhecimento de mundo. Entendemos que uma destas situações encontra-se explícita na leitura literária, ensejo em que o aluno pode interagir com personagens dos mais variados contextos e, assim, ampliar seu leque de experiências que o ajudarão a compreender melhor a sociedade.

2.3.1 O que é ensinar literatura na escola?

Antes de começarmos a discorrer sobre o ensino de literatura na escola e como se dá a prática de leitura do texto literário na sala de aula, mais especificamente no ensino fundamental, faz-se necessário deixarmos de reverenciar pensamentos ultrapassados e acepções que, durante anos, têm assumido o direcionamento das atividades de ensino da literatura, limitando-a ao pretexto de investigação linguística apenas.

Assim, algumas concepções adotadas dentro do processo ensino-aprendizagem de literatura têm sido responsáveis por afugentar os leitores em formação, nossos alunos, principalmente os jovens, que, hodiernamente, convivem com outras formas mais atrativas de leitura e utilizam cada vez mais ambientes e mídias digitais, mais dinâmicos e atrativos, os quais despertam o interesse do aluno com mais facilidade do que os livros convencionais, fazendo, assim, que os livros sejam deixados de lado.

Dessa forma, é preciso desmistificar certas teorias que não contribuem para a formação de novos leitores e acabam por reproduzir ainda mais as diferenças e a indiferença em relação às formas de apropriação do discurso literário. A escola já não é mais o único lugar onde se pratica a aprendizagem, precisamos acompanhar esse processo e abrir as portas de nossas salas de aula para outros meios e suportes de aprendizagem.

Como ponto inicial, partiremos da concepção de literatura, ensinada por muitos profissionais, a qual preconiza que a literatura é a arte da palavra. Dessa forma, assim como a língua que ela utiliza para se concretizar, é um instrumento de comunicação e de interação social, cumprindo um importante papel de registrar e

transmitir os conhecimentos e a cultura das sociedades pelas eras. Sendo assim, quando o professor centra-se no ensino de literatura pautado apenas na análise dos períodos históricos, evidenciando características das várias épocas da evolução da humanidade, leva seus alunos a desconsiderarem, muitas vezes, o viés da reflexão e formação do pensamento. Nesta concepção, seu ensino sempre esteve voltado para abordar apenas o registro dos acontecimentos e evolução do pensamento, isto é, as mudanças de concepções filosóficas pelas quais o pensamento humano passou. Esta forma de ensinar literatura data do século XIX, como bem relata Compagnon (1999):

A literatura (fronteira entre o literário e o não literário) varia consideravelmente segundo as épocas e culturas. Separada e extraída das belas-letas, a literatura ocidental, na acepção moderna, aparece no século XIX, com o declínio do tradicional sistema de gêneros poéticos, perpetuado desde Aristóteles. (COMPAGNON, 1999, p. 32).

Assim, o ensino de literatura, baseado nessa concepção, acaba por concentrar seus esforços em periodizações e assimilações cansativas de características dos estilos literários que marcaram várias épocas na história, transformando a leitura literária em uma atividade cansativa de enumeração e análises de características de textos dos mais variados períodos e épocas.

O ensino de literatura deve estar intimamente ligado à sociedade na qual é criada e, assim, o autor não está indiferente à realidade na qual está inserido e a obra literária é resultado das relações dinâmicas entre escritor, público e sociedade, porque através de suas obras o artista transmite seus pensamentos, sentimentos e ideias do mundo para o mundo, levando seu leitor à reflexão e até mesmo à mudança de posição perante a realidade. Nesse sentido, a literatura é importante, pois auxilia no processo de transformação social.

Para Antônio Candido (1976), a literatura:

(...) é um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vivem na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. [...] a obra de arte só está acabada no momento em que se repercute e atua, porque, sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana. Ora, 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 seu processo, isto é, o seu efeito. (CANDIDO, 1976, p. 25).

O que *Candido* nos mostra é que tudo está interligado: autor, obra, leitor e contexto. Assim sendo, só haverá uma leitura significativa do texto literário se levarmos em consideração todos esses fatores e tivermos como objetivo a reflexão que o texto literário pode nos proporcionar, mas, para tanto, não podemos tratar a literatura como algo frio e pálido, nem podemos eleger seus objetivos apenas com o viés histórico.

Outros teóricos também comungam da mesma premissa, como é o caso de Deleuze (2002), ao afirmar que a linguagem não se contenta em ir de um primeiro a um segundo, de alguém que viu a alguém que não viu, mas vai necessariamente de um segundo a um terceiro, não tendo nenhum deles visto. Segundo ele, podemos dizer que o texto literário conduz o leitor a mundos imaginários, causando prazer aos sentidos e à sensibilidade do homem. Desse modo, limitá-lo de um ponto A para um ponto B não condiz com a função da leitura literária, como bem coloca Compagnon (2009, p. 64) ao afirmar que “a literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida - a nossa e a dos outros – ela arruína a consciência limpa e a má-fé”.

Isto significa que quem entra em contato com a literatura jamais pensará da mesma maneira novamente, como se fosse apresentado a novos mundos, diversos mundos, que o faz refletir sobre sua própria existência. Dessa maneira, o ensino de literatura não pode se afirmar na escola sem que leve em consideração tanto aspectos sociais quanto culturais, pois assim levaremos nosso aluno a engajar-se na sociedade e se tornar atuante nela.

Assim, o que se deseja é um ensino de literatura que privilegie a reflexão e a formação de alunos reflexivos, capazes de interagir com sua cultura e, para isso, temos que considerar não somente os aspectos escolares, mas também os extraescolares, como as condições culturais de cada região, de cada contexto. Sabemos que, há muito, o ensino de literatura vem atravessando uma grande crise no que se refere a sua utilização dentro da formação educacional de nossos alunos. Não seria exagero dizer que, hodiernamente, tal ensino está se resumindo apenas ao trabalho arqueológico para identificar termos linguísticos e outros itens específicos do ensino de língua portuguesa, isto é, os textos literários, ao serem didatizados pela escola, tornaram-se, hoje, nada mais do que pretexto para o ensino de língua portuguesa.

Nota-se, dessa forma, que a função formadora da literatura se perde dentro dessa didatização e dessa pedagogização mal feitas, de um turbilhão de outras funções que quase nada têm a ver com o real ensino de literatura, o qual tem como princípio fundamental a percepção da realidade e sua refutação, seja ela qual for, como bem nos diz Soares (2006):

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la ou negá-la, por que isso significaria negar a própria escola [...]. O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, que se traduz em inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2006, p. 21).

Dentro desta perspectiva colocada por Soares (2006), faz-se necessário um trabalho diferenciado, baseado em uma metodologia mais atrativa e que desperte no aluno o desejo pela leitura literária, um trabalho que evidencie não somente a obra literária, mas também os valores socioculturais nela impregnados, isto é, os valores embutidos na obra, valores estes que podem ser selecionados, refletidos, transformados e até mesmo rejeitados, uma vez que estes revelam muito sobre o sujeito produtor da obra literária, e não somente sobre ele, mas sobre quem consome tal manifestação artística.

Nas escolas de ensino fundamental, não percebemos essa preocupação com a literatura. Uma prova concreta disso é que não há espaço real para o trabalho específico com os textos literários, o que temos é uma breve tentativa de trabalho com fragmentos de textos literários e suas manifestações junto às aulas de língua portuguesa, além de um esforço do professor de português para levar aos alunos algo mais do que o convencional trabalho linguístico que utiliza o texto literário muitas vezes como pretexto para o trabalho linguístico.

De fato, o trabalho com leitura literária é bem mais dispendioso do que o trabalho linguístico propriamente dito, pois as habilidades e competências de um leitor literário vão muito além do conhecimento da língua, ele deve ter também um conhecimento de mundo que o possibilite aceitar ou refutar a realidade demonstrada pelo texto literário, deve, ainda, ter a sensibilidade de perceber o eu e o outro dentro do texto, os valores sociais, éticos e morais. Hoje nas escolas não se pratica mais a

leitura literária, a leitura fruição, aquela leitura sem o compromisso de resolver uma tarefa ao final. Pelo contrário, o que se percebe é que o aluno, quando ouve falar em leitura, logo a associa a um cansativo trabalho de consulta no texto e transcrição de respostas. No dizer de Ferrarezi (2017):

O ensino de gramática tradicional, que deveria ter morrido, não morreu: tornou-se uma parafernália ainda mais destrutiva na escola, pois também agora destrói os textos ou os pedaços deles: um rim de texto, um pulmão de texto, um dedo mindinho de texto que aparecem nos livros didáticos sem pé nem cabeça, agora não mais servem para serem lidos de verdade como se lê um texto, servem antes de “suporte” para uma análise sintática. O texto que antes alimentava a alma e a inteligência, agora alimenta as aulas de gramática como uma ração insossa que sempre traz alguma surpresa de mau gosto ao final: um exercício, uma redação, uma “análise”. (FERRAREZI, 2017, p. 12).

Um trecho interessante na fala de Ferrarezi diz respeito à prática de usar os textos literários e até mesmo fragmentos de texto literário como pretexto para investigação linguística, uma prática que ainda é muito comum entre professores em nossas escolas de ensino fundamental, até mesmo porque o livro didático o faz assim, ele usa fragmentos de textos para o trabalho de investigação linguística, ou seja, o texto integral, como unidade, fica esquecido, uma vez que o aluno, muitas vezes, não tem os instrumentos necessários para a busca do texto na íntegra, fazendo com que o conhecimento reflexivo não se concretize.

Outro ponto de suma relevância no trabalho com literatura no ensino fundamental reside no fato de muitos professores, mesmo trabalhando o texto literário de forma íntegra e reflexiva, acabarem por ignorar a cultura local dos alunos, uma vez que seus referentes ou os referentes que constam nos programas de ensino vêm de uma cultura canônica, elitista e dominante, que despreza as minorias Levy (2011), sem levar em consideração que tais minorias também possuem cultura e literatura, mas que, muitas vezes, não é reconhecida como literatura, ora por não adequar-se aos parâmetros de literatura impostos pela crítica dominante ou por não se manifestar através da escrita, mas sim através da oralidade, uma vez que, para uma avaliação criteriosa feita pela crítica literária, leva-se em consideração se a manifestação é escrita ou não. Muitas comunidades possuem tradição oral, cuja cultura resiste porque esse conhecimento cultural é perpetuado através de contação feita de pais para filhos e outras. Na mesma medida, acabam se perdendo, pois

esse conhecimento, baseado no senso comum, não encontra espaço para ser perpetuado.

O caminho mais óbvio para amenizar a perda desses conhecimentos seria a didatização desses conhecimentos culturais, dessas narrativas orais, possibilitando sua entrada na escola e nas salas de aula como conhecimento válido e empírico, possibilitando, assim, uma ampliação do leque de conhecimentos literários disponíveis aos alunos. Os letramentos como modelo de trabalho, aqui me refiro ao letramento literário em especial, são uma alternativa metodológica de didatização desses conhecimentos e uma possibilidade de estarmos aprimorando o conhecimento sociocultural dos alunos. No próximo capítulo, trataremos dessa questão com mais propriedade.

3 LETRAMENTOS E MODELOS

Para Kleiman (1995):

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19).

O que podemos perceber, a partir da afirmação de Kleiman (1995), a qual consiste no entendimento de letramento como sendo um conjunto de práticas que utilizam a leitura e a escrita para interagir nas mais diferentes situações cotidianas. Nesse sentido, podemos afirmar que uma pessoa é letrada sem mesmo ela saber decodificar os signos linguísticos canonicamente institucionalizados, pois existem diversas modalidades de textos nas mais variadas situações sociais e de comunicação, nas quais esse mesmo indivíduo pode ser bem mais proficiente do que na modalidade formal ensinada na agência escolar e consumir sua participação e interação na sociedade. Neste sentido, o que queremos esclarecer é que devemos expandir o entendimento sobre leitura e escrita, o qual não deve ser limitado apenas pela agência escolar, que valida o que é necessário aprender e o que não é, para podermos conviver em sociedade. Na verdade, o termo letramento nos mostra que essa compreensão é bem mais ampla do que parece.

Segundo Soares (2006), a palavra letramento ainda é muito recente nas ciências linguísticas, sua utilização nessa área de conhecimento no Brasil data da metade dos anos 80 apenas. Possivelmente, foi só em 1988 que Leda Tfouni⁷ distingue o termo de alfabetização, que a palavra ganha *status* de termo técnico no campo da educação e das ciências linguísticas.

Partindo de Soares (2006), vemos que o termo letramento não é de fácil definição por apresentar muitos fatores e uma grande gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais, que precisam ser levados

⁷ TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. São Paulo: Pontes, 1988. (Coleção linguagens/Perpectiva).

em consideração para se escolher uma acepção, dentre tantas, que melhor nos assista neste estudo. Contudo, Magda Soares, em seu livro *“Letramento: um tema em três gêneros”*, elege duas dimensões do letramento, as quais julga ser de principal importância e imprescindíveis de consideração para uma definição mais precisa do termo. São elas: a dimensão individual e social.

Para que possamos compreender melhor a questão, faz-se necessário definir com precisão essas dimensões. Na primeira, a dimensão individual, Soares (2006) elenca duas habilidades que são fundamentais para o letramento: a leitura e a escrita. Para ela, não se pode considerar as duas habilidades de maneira separada, ou desvinculada uma da outra, isto é, para que se chegue a um entendimento é necessária, entre outras coisas, a compreensão simultânea e interligada da leitura e da escrita, assumindo que ambas compõem parte das dimensões social e individual e devem ser levadas em consideração para se chegar a um conceito geral de letramento. Por outro lado, temos a dimensão social do letramento, que, segundo a autora, consiste no uso que as pessoas fazem das habilidades de leitura e escrita em contextos específicos.

[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, é como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 2006, p. 72).

Desse modo, letramento é uma união feita tanto da dimensão individual quanto da social, em que leitura e escrita se complementam como habilidades necessárias para interagir com o mundo letrado e ajudar os indivíduos a se envolverem, interagirem melhor no contexto sociocultural em que estão inseridos, isto é, indivíduos que são letrados geralmente são também indivíduos engajados na sociedade. Reforçando ainda mais essa argumentação, temos as palavras de Kleiman (2004a):

O letramento é aqui considerado como um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder. (KLEIMAN, 2004a, p. 11).

Nesse sentido, não podemos mais limitar nossos alunos a apenas os espaços e às manifestações escolares. O mundo em si se expande no sentido da variedade de conhecimentos a que os indivíduos têm acesso com a era digital e, de outro lado, contrai-se no sentido da rapidez e facilidade com que as informações são acessadas. Se levarmos em consideração a facilidade com a qual esse conhecimento chega até as pessoas, precisamos acompanhar essa evolução, sendo assim, a compreensão desse universo faz-se necessária pelo professor para desenvolver um trabalho com seus alunos mais voltado a prepará-los para as inúmeras situações sociais de sua comunidade. Sem sombra de dúvida, a leitura e a escrita são competências indispensáveis para o convívio social, contudo, somente elas não garantem o bom desempenho em um mundo que muda a todo momento. É preciso algo mais e a esse “além” chamamos de letramentos.

Durante muito tempo, a definição de letramento se confundiu com a de alfabetização, entendendo a alfabetização como o domínio das competências escritora e leitora, tendo por base somente os conhecimentos acadêmicos e canonicamente instituídos pela agência escolar. Dessa forma, segundo Soares (2006), “letrado” era aquele indivíduo que sabia ler e escrever textos, mas, por outro lado, com o aprofundamento dos estudos sobre letramentos, sua definição sofre uma grande e radical reviravolta marcada, entre outros, por Street (2014) que coloca o letramento como mais amplo e social, apontando os equívocos do conceito:

Falar de “o analfabeto” não só não faz sentido intelectualmente como também é social e culturalmente nocivo. Em diversos casos tem se descoberto que pessoas que se apresentam para programas de alfabetização por se considerarem “analfabetas” tinham uma considerável habilidade letrada necessitavam de ajuda numa área específica... (STREET, 2014, p. 35).

O que Street (2014) nos mostra é a percepção equivocada que se tinha acerca dos termos alfabetização e letramento. Isso se deveu por conta de se tratar de um termo novo no meio docente e que muitas vezes foi confundido apenas com decodificação do signo linguístico, entretanto, novas necessidades foram surgindo e já não basta apenas ler e escrever, mas refletir sobre os usos que são feitos da leitura e da escrita para consumir a interação entre o indivíduo e o mundo a sua volta.

Para Tfouni (1988),

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo. (TFOUNI, 1988, p. 9).

A partir dos conceitos colocados por Tfouni (1988), já podemos visualizar uma melhor compreensão do letramento e sua função dentro da ciência da linguagem, o que nos permite perceber que existem indivíduos que, mesmo sem conhecimentos escolares, ou, diga-se de passagem, sem conhecimentos empíricos sobre leitura e escrita, conseguem interagir com tais manifestações, pois desenvolveram, por necessidade, outras maneiras de dar sentido a elas, tanto a leitura quanto a escrita, e tais conhecimentos não podem estar de fora dos estudos da linguagem.

Mais recentemente temos uma grande diversidade de abordagens e modelos sobre letramentos, os quais norteiam pesquisadores e pesquisas na área dos estudos linguísticos. Vale ressaltar que o letramento não se confunde mais com alfabetização e, contemporaneamente, ganha novas significações.

Segundo Soares (2006):

Quanto à mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país – da mera aquisição de “tecnologia” do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, de que resultou no aparecimento do termo letramento no lado do termo alfabetização – um fato que sinaliza bem essa mudança, embora de maneira tímida, é a alteração do critério utilizado pelo Censo para verificar o número de analfabetizados e alfabetizados: durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples?” que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado. Ou seja: da verificação de apenas a habilidade de codificar o próprio nome passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social (“ler ou escrever um bilhete simples”). Embora essa prática seja ainda bastante limitada, já se evidencia a busca de um “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, mais que a verificação da simples presença da habilidade de codificar em língua escrita, isto é, já se evidencia a tentativa de avaliação do nível de letramento, e não apenas a avaliação da presença ou ausência da “tecnologia” do ler e escrever. (SOARES, 2006, p. 21-22).

Situações cotidianas que exigem habilidades de “leitura”, compreensão e, sobretudo, interação são práticas comuns para indivíduos que não frequentam ou já frequentaram uma escola, mas que, mesmo assim, são letrados. A autora coloca

muito bem isso e respalda seu comentário com elementos bastante consistentes como o censo. Todavia, é na escola onde se percebe que o letramento ocorre com maior frequência. Estamos falando do letramento autônomo, concepção defendida por muitos teóricos, entre eles, a título de exemplo, Cosson (2016). Segundo o autor, o letramento autônomo refere-se aos letramentos que são adquiridos pelo indivíduo na escola, considerando que a escrita é a única e universal maneira de ser letrado, concebendo o texto escrito completo em si mesmo independente dos contextos de uso, como bem definem Silva e Araújo (2012):

O tratamento do sistema escrito na sala de aula parece sinalizar a presença de características típicas da abordagem autônoma, haja vista que, em geral, um dos objetivos das atividades desenvolvidas na esfera escolar é despertar a capacidade dos aprendizes de interpretar e escreverem textos abstratos, descontextualizados. Mesmo quando situações sócio comunicativas são simuladas – proposta de produção de gêneros para um determinado interlocutor, tendo em vista determinado objetivo –, os textos dificilmente circularão socialmente, até porque esse não é o objetivo da escola. Os alunos devem saber ler alguns gêneros e escrever outros com fins de aprendizagem, isso é inegável, pois uma das funções da escola é avaliar o desempenho dos estudantes no tocante à leitura e à escrita. (SILVA & ARAUJO, 2012, p. 2).

Vale ressaltar que o letramento autônomo é um modelo de letramento que ocorre quase que exclusivamente em ambientes escolares, onde alunos, como bem explanam Silva e Araújo (2012), praticam suas habilidades de linguagem com textos fora de contextos sociais, isto é, o letramento autônomo se baseia na anulação da vida social do aluno e, por consequência, separa a linguagem da sócio-história. Isto significa dizer que o aluno não existe socialmente além dos limites cognitivos necessários para a consumação da leitura de um texto, dito de outra forma, o aluno não existe além dos muros da escola. No letramento autônomo, não se leva em consideração o que está relacionado à existência do aluno.

Em oposição ao modelo autônomo de letramento, temos o modelo ideológico apresentado por Street (2014), que está ligado à ideologia e ao contexto sócio-histórico em que aparecem, isto é, o letramento é inseparável dos contextos e dos lugares em que se configuram. Na abordagem de Silva e Araújo (2012), entende-se que as funções do letramento não são universais, não podem ser vistas como tal, uma vez que se considera o letramento de acordo com o contexto, com o indivíduo, com as condições da prática linguística e, por isso, são diferentes de indivíduo para

indivíduo, até porque cada pessoa vê o mundo à sua maneira e os sentidos são dados pelos interlocutores.

Esta abordagem de letramento se contrapõe à anterior, pois, apesar de conceber o letramento escolar formal como a variedade dominante na sociedade, também considera que o mesmo é marcado sócio e historicamente, não está limitado apenas a ambientes escolares, mas também a contextos específicos de interações sociais e culturais. As práticas de letramento ideológico também são práticas políticas propiciando que eles entendam e (des)construam suas ideologias, provocando, assim, mudança nas suas vidas e nas dos outros a sua volta.

Todavia, quando falamos em prática docente, devemos ter consciência de que professores e educadores não devem seguir apenas uma única variedade de letramento, mas devem considerar outras formas de letramentos e trazê-los para dentro dos ambientes escolares. Assim, didatizá-los é uma forma de valer-se deles nas práticas docentes, ampliando seu próprio conceito, como afirma Zappone (2008):

(...) práticas que usam a escrita literária, pensada como um gênero de discurso que pressupõe a ficcionalidade como traço principal, é possível observar o letramento literário em inúmeros outros espaços que não apenas a escola. Assim, constituem práticas de letramento literário a audiência de novelas, séries, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos a internet, a contação de histórias populares, de anedotas etc. (ZAPPONE, 2008, p. 31).

Recentemente, outras contribuições têm sido de suma importância para os estudos do letramento. Ampliando as abordagens mencionadas aqui, citaremos algumas delas:

a) A Abordagem Crítica que consiste, segundo seus defensores, Barton e Hamilton (2000 apud Silva e Araújo, 2012) e Gee (2000 apud Silva e Araújo, 2012), em considerar o contexto sócio histórico e ideológico, levando em conta a história de vida do sujeito e seu histórico de letramento. Dessa forma, o letramento dá-se como processo dinâmico e constante, tendo por base as individualidades e ideologias do aluno. Sendo assim, esta abordagem contribui para o reconhecimento das práticas de letramento nas mais variadas agências, tais como escola, igreja, sindicatos, etc.

b) A Abordagem Sociopragmática: esta abordagem está ligada, segundo seu defensor Mey (2001 apud Silva e Araújo, 2012) ao fenômeno societal/social, que preconiza que o sujeito é bastante influenciado pelas vozes da sociedade que, de

uma forma ou de outra, estão subjacentes aos textos por ele produzidos, isto é, sempre haverá um discurso por trás dos textos que influenciam seu produtor.

c) A Abordagem Sociorretórica, defendida por Bazerman (2007 apud Silva e Araújo, 2012), preconiza a análise dos usos da escrita em circunstâncias locais, considerando o papel do sujeito e sua história de vida. Nesse caso, os gêneros materializam as interações letradas que ocorrem na sociedade, conforme afirma Silva e Araújo (2012):

Com isso, embora considere a relevância do aspecto social como elemento constituinte dos textos, Bazerman enfatiza o aspecto individual, defendendo que as interações letradas são significativamente permeadas pelas particularidades dos sujeitos que, para materializarem suas ações de linguagem, escolhem gêneros não necessariamente adequados à situação, mas por eles conhecidos e/ou praticados. (SILVA & ARAUJO, 2012, p. 11).

As contribuições dessa abordagem estão na valorização das ações dos sujeitos, concretizadas em gêneros, as quais são perpassadas tanto por princípios que regem o(s) socioletramento(s) quanto pela sua história de vida, sendo esta última o foco do autor.

Sabemos que o trabalho com alunos do ensino fundamental com língua materna e literatura não é fácil e a compreensão das teorias dos letramentos faz-se necessária para podermos dar condições para nossos alunos se apropriarem dos inúmeros gêneros, os quais a sociedade exige de maneira mais efetiva e diversificada, pois a linguagem está em constante mudança. Dessa forma, o letramento literário se configura como uma alternativa de trabalho para melhorar as habilidades de leitura e leitura do texto literário, com base nessas afirmações selecionamos uma sessão apenas para tratarmos do letramento literário e sua relação com a prática docente.

4 LETRAMENTO LITERÁRIO

De acordo com Zappone (2013), quando se fala em letramento literário no seio da agência escolar, estamos falando de um conjunto de procedimentos muito particulares ao objetivo do ensino de leitura e literatura, eleitos e reconhecidos pela sociedade e pela crítica canônica, que visam apenas as análises referentes ao reconhecimento de gênero, de estilo, de informações sobre o autor, contextos e sobre elementos da narrativa.

Nesse sentido, o letramento no modelo autônomo⁸ desprivilegia a reflexão e desconsidera que todas as comunidades e grupos sociais possuem especificidades que devam ser levadas em consideração no ato de leitura de textos literários, pois tornar uma manifestação literária generalizante é, antes de tudo, negar a cultura particular dos indivíduos, suas acepções e principalmente reforçar que existem culturas que são mais valorizadas em detrimento de outras menos prestigiadas.

Sendo assim, e com base no exposto acima, é-nos permitido conceber o letramento literário numa perspectiva bem mais ampla e direcionada, percebendo que existe um letramento literário escolar formal, voltado para normas e convenções, e outro, o letramento literário social, que no dizer de Zappone (2013):

O conceito de letramento literário aplicado ao ensino de literatura amplia a perspectiva de como a leitura de literatura deve ser encarada, pois permite compreender que há um letramento literário escolar formal, regido por normas e convenções de leitura e há outro letramento literário, o social. As práticas de letramento literário, nesse sentido, seriam incalculáveis ao estender o fenômeno do letramento literário para além dos bancos escolares. (ZAPPONE, 2013, p. 187).

O processo de letramento literário nas escolas deve ser sempre tratado como algo fundamental, seja através de propostas direcionadas pelas secretarias de educação, seja através de propostas desenvolvidas por nós, professores, as quais devem ser mais minuciosas ainda, no sentido de especificar o tipo de ensino que queremos para nossos alunos, pois estamos diretamente em contato com eles e, por isso, sabemos melhor do que ninguém quais as suas necessidades.

⁸ O letramento autônomo é o modelo mais presente nas escolas de ensino fundamental no Brasil, pois a formação de nossos alunos ainda se encontra muito distante de uma integração mais efetiva com a cultura e a sociedade, isto é, a variedade de experiências que existem na sociedade e que não fazem parte dos ensinamentos escolares.

Apesar de não existir a disciplina específica de Literatura no ensino fundamental, ela é praticada através da leitura e essa, por sua vez, está presente em todas as aulas, independentemente da disciplina. Para Cosson (2016):

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita [...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modelo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2016, p. 16).

A leitura e a escrita são práticas indissociáveis, sendo assim, não se deve priorizar esta ou aquela. Nesse sentido, a literatura possui uma função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas. Por isso, segundo Cosson (2016), necessita manter um lugar especial nas escolas.

Zilberman (1988, p. 10), ainda na apresentação do livro *“A leitura e o ensino da Literatura”*, ao falar dos debates ocorridos na década de 70 sobre a crise da leitura, enfatiza “A escola é o lugar onde se aprende a ler e a escrever, conhece-se a literatura e desenvolve-se o gosto de ler”. Contudo, para muitos, a leitura feita na escola não denota prazer ou descontração, muito pelo contrário, ela é uma imagem dolorosa em nossas práticas em salas de aula, apresentando-se como tarefa trabalhosa, maçante e obrigatória, como nos lembra Kleiman (2013):

Devemos lembrar que, para a maioria, a leitura não é aquela atividade no aconchego do lar, no canto preferido, que nos permite nos isolarmos, sonhar, esquecer, entrar em outros mundos, e que tem suas primeiras associações nas estórias que a nossa mãe nos lia antes de dormir. Pelo contrário, para a maioria, as primeiras lembranças dessa atividade são as cópias maçantes, até a mão doer, de palavras da família do da, “Dói o dedo do Didu”; a procura cansativa, até os olhos arderem, das palavras com o dígrafo que deverá ser sublinhado naquele dia; a correria desesperada até o dono do bar que compra o jornal aos domingos, para a família achar as palavras com a letra “J”. Letras, sílabas, dígrafos, encontros consonantais, encontros vocálicos, “dificuldades” imaginadas e reais substituem o aconchego e o amor para essas crianças, entrando assim o caminho até o prazer. (KLEIMAN, 2013, p. 22-23).

Mesmo não sendo a escola unívoca para o desenvolvimento da leitura e do gosto pela leitura, ela tem uma parcela importantíssima nesse processo, já que o aluno passa grande parte de sua vida frequentando-a, contudo, na prática, as atividades que a escola desenvolve para aprimorar as capacidades de leitura

limitam-se aos exercícios de memorização e interpretação, como afirma Zappone (2015):

Na escola, a leitura literária serve, principalmente, para o atendimento de tarefas escolares solicitadas pelo professor (preencher fichas de leitura, fazer resumos da história, fazer provas de leitura, etc.). Entretanto as práticas de leitura e mesmo de produção de textos literários podem estar ligadas a outros objetivos como o prazer, o conhecimento, a aquisição de um *status* de leitor diante de um grupo [...]. (ZAPPONE, 2015, n.p.).

O ideal é que o prazer na leitura seja concomitante ao compromisso com o saber. E, para que isso aconteça, na concepção de Cosson (2016, p. 23), “é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária”. Acerca essa questão, já bem mencionou Tzvetan Todorov (2004), em sua obra “*A literatura em perigo*”, que:

A análise das obras feita na escola deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos. (TODOROV, 2014, p. 89).

Entretanto, não podemos nos limitar ao entendimento de que somente a leitura de obras consagradas pela crítica literária seja suficiente para que o aluno compreenda a si e aos outros, saiba o seu lugar no mundo e compreenda sua cultura e as outras muitas culturas que o cercam. Para que isso aconteça, temos que pensar o ensino de literatura atrelado com a cultura e não de outra forma, entendendo que cada cultura tem sua própria dinâmica e seus valores. Dessa forma, o professor não deve de forma alguma limitar-se apenas ao trabalho com o cânone, mas sim ir muito além dele. No dizer de Todorov (1939):

(...) os estudos literários têm como objetivo primeiro o de nos fazer conhecer os instrumentos dos quais se servem. Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim sobre o que falam os críticos.

[...]

Em toda matéria escolar, o ensino é confrontado a uma escolha – tão fundamental que na maior parte do tempo nem é percebida. Poderíamos

formulá-la, simplificando um pouco a discussão, da seguinte maneira: ao ensinar uma disciplina, a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre o seu objeto? E, portanto, em nosso caso; devemos estudar, em primeiro lugar, os métodos de análise, ilustrados com a ajuda de diversas obras? Ou estudarmos obras consideradas como essenciais, utilizando os mais variados métodos? Qual é o objetivo, e quais são os meios para alcançá-los? O que é obrigatório, o que se mantém facultativo? (TODOROV, 1939, p. 26-27).

Todorov (1939) nos faz refletir sobre que tipo de ensino estamos desenvolvendo com nossos alunos e o que mais importa em sua formação. Neste sentido, o aprendizado de leitura literária deve ir muito além do mero entendimento das obras literárias. Sejam elas pertencentes ao cânone ou oriundas da literatura popular, elas devem nos levar a pensar de maneira a refletir sobre a condição humana. Sabendo disso, precisamos escolher que ensino de literatura queremos e quais os objetivos queremos alcançar para melhorar o ensino e formar cidadãos ativos na sociedade.

Assim, temos que definir nitidamente o conceito de letramento literário dentre os vários conceitos que são praticados na escola e até inserir outros no processo. Um deles é o de Cosson (2009), para quem o letramento literário consiste apenas no “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária dos sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67, apud SOUZA; COSSON, 2011, p. 103). Nesta visão, podemos perceber que o conceito encontra-se limitado ao universo da crítica literária.

Zappone (2008, p. 31), por sua vez, defende que o letramento literário vai muito além daqueles vivenciados na escola, expandindo-se para fora dela, quando afirma que “constituem práticas de letramento literário a audiência de novelas, séries, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos a *Internet*, a contação de histórias populares, de anedotas, etc.”. Nesse sentido, Zappone (2008) concebe o conceito de letramento literário de forma mais ampla que Cosson (2009), pois ela percebe que as manifestações literárias vão muito mais além da própria obra em si, abrangendo, portanto, um contexto maior, o social.

Outros autores também se posicionaram sobre o tema do letramento literário. Dentre esses, podemos citar Kleiman (2004, p. 19), que define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Dessa maneira, concebendo o letramento literário a partir dessa prerrogativa, entendemos

que ele surge de ações cotidianas e está nas ações dos sujeitos. Em outras palavras, o letramento não se constitui uma prática recorrente apenas na escola, mas também fora dela, como nos diz Rojo (2009):

O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98).

Assim, podemos concluir que praticamente todos os eventos que recaem sobre a esfera humana e que operam por meio da leitura e da escrita são exemplos de letramento. Isto significa que os eventos de letramento vão muito além da agência escolar e que em sua maioria são ignorados por ela, eventos estes que poderiam tornar o letramento literário muito mais atrativo e significativo, não limitando-se ao ensino das letras e dos números, preocupação esta que a escola vem mantendo durante toda a sua existência e ignorando outras formas de letramento, que para o aluno são muito mais interessantes, as quais fossem consideradas pela escola tornariam o ensino muito mais prazeroso e significativo.

Logo, como mediadores e provocadores dos alunos para o aprendizado e ampliação do conhecimento, devemos trazer para dentro do ambiente escolar outras formas de letramento e valorizar os conhecimentos que circulam em outras agências que o aluno frequenta. Não devemos tornar a escola a única agência formadora de conhecimento, mas agregar outras no processo ensino-aprendizagem dos alunos. Entretanto, o que vemos é o contrário, a escola ainda tem como objetivo maior o instruir e não o formar.

Numa definição mais técnica, a escola tem concentrado grandes esforços no processo de alfabetização e instrução, portanto, concebendo o texto escrito como forma autônoma em si mesma, ou seja, considerando o texto um processo completo, independente das circunstâncias de produção e circulação. Este enfoque de letramento é chamado, na compreensão de Street (2003), de modelo autônomo de letramento.

Segundo Street (2003, p. 77), a escola “[...] disfarça os pressupostos culturais e ideológicos que sustentam para que possam ser apresentados como se fossem neutros e universais [...]”, pois tem seu funcionamento “com base na suposição de que terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas”. Nessa perspectiva de

letramento, que se constitui como um modelo dominante na sociedade, devido ao fato de estar intrinsecamente conjugada aos ideais progressistas de educação, a escrita, ao ganhar *status* de neutralidade, dissocia-se de qualquer contexto (de produção e de circulação), pois:

[...] certamente, tal concepção de texto foi corroborada e difundida mais enfaticamente a partir do estruturalismo cuja concepção de língua ancorava-se na imanência do texto e em sua funcionalidade como aspectos suficientes para produção de sentido, centrando suas análises na língua enquanto produto acabado e estático, distanciada, portanto, das situações reais de seu uso. (ZAPPONE, 2007, p. 50).

Quando este modelo é levado a efeito nas salas de aulas, não raro, as atividades – vamos tomar as de leitura como exemplo – são orientadas por viés imanentista, ou seja, os comandos dos exercícios tendem a orientar os discentes a construir o sentido de um determinado enunciado a partir dos próprios elementos intratextuais, pois seu único objetivo reside na (de)codificação dos signos linguísticos (JUNG, 2003). O leitor, conseqüentemente, assume um papel passivo no que se refere à leitura de textos, sejam eles literários ou não, ao pressupor que a escrita guarda significados semelhantes para todos os grupos sociais.

Se as aulas de língua portuguesa privilegiam, conforme posto anteriormente, apenas esse tipo de letramento, isso significa que os alunos estão cerceados de vivenciar, dentro dos muros da escola, outras práticas (de letramento) com as quais se identificam. Em decorrência disso, as leituras realizadas pelos alunos são simplesmente descartadas. Os aparelhos celulares, por exemplo, constituídos por diversos aplicativos – de mensagens, principalmente – são tomados, na maioria das vezes, como grandes vilões enquanto poderiam ser mobilizados, pelos professores, como ferramenta para propiciar diversos eventos de letramento e, desse modo, contribuir para um ensino-aprendizagem em que os discentes estariam situados em contextos que lhes são familiares.

Indubitavelmente, boa parte desses equívocos para com o ensino de leitura literária e literatura se deve à própria concepção adotada em relação a esses conceitos ou, por outro lado, à sua má compreensão, pelos profissionais que recebem a difícil missão do ensino de leitura e literatura: o professor de português. Além disso, percebemos a ausência do trabalho com textos que retratem a realidade dos alunos de forma específica, pois acreditamos que o ensino de literatura não

pode ser trabalhado sem levar em consideração os aspectos culturais de cada comunidade, diferentemente do observado nas escolas públicas onde o aluno lê somente o que é permitido seguindo os valores transmitidos e validados pela classe dominante, os quais são vinculados principalmente através do livro didático, instrumento que, costumeiramente, guia o trabalho docente de muitos professores de língua portuguesa. Dessa forma, os alunos têm que, arbitrariamente, identificar-se com os textos contidos nos livros, devem familiarizar-se com personagens, emocionarem-se com os textos poéticos, mesmo que estes não retratem sua realidade, e, por fim, tornarem-se indivíduos mais passivos e fáceis de controlar.

É notório que a agência escolar tem como objetivo primordial, em se tratando do ensino de língua materna, o desenvolvimento das competências leitora e escritora, para formar indivíduos que possam interagir com autonomia e propriedade nas comunidades em que vivem. A busca por maneiras mais apropriadas de se alcançar esses objetivos tem sido o foco de muitas discussões e debates no meio acadêmico. São várias as opções de teorias e metodologias capazes de facilitar o desenvolvimento de tais competências. A união de um trabalho com leitura literária que relacione tanto o letramento autônomo quanto o ideológico e cultural faz-se necessária para o ensino moderno de língua portuguesa e literatura.

Nesse sentido, nosso objetivo é problematizar questões relacionadas a esses letramentos, propondo formas que possam amenizar as deficiências de ambos e, ao mesmo tempo, possam suavizar o choque que existe entre eles, assim como fazer com que os alunos os relacionem dentro e fora da agência escolar, como especifica Zappone (2013):

Cria-se, assim, um desconforto em relação às aulas de literatura, pois a escola espera que os alunos leiam uma literatura com a qual estes não estão familiarizados e com certo grau de especificidade que eles não conhecem. Além disso, os estudantes não fazem relação alguma com as atividades propostas pela escola e as atividades por eles realizadas fora da escola. Conseqüentemente, as práticas letradas propostas pela agência escolar não são retidas pelos alunos. Em função do choque entre os letramentos, os estudantes se encontram mais resistentes às práticas letradas institucionalizadas. (ZAPPONE, 2013, p. 190).

Pensando assim, na próxima capítulo, descreveremos e analisaremos uma oficina experimental ministrada em uma escola de ensino fundamental da cidade de Tucuruí/PA, com o intuito de promover o letramento literário dos alunos, assim como despertar o desejo pela leitura de literatura na escola e fora dela.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Com relação aos aspectos metodológicos, optamos por utilizar a Pesquisa-ação, por ser um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução, neste caso, uma intervenção, de um problema coletivo e também porque essa abordagem prevê que tantos pesquisadores quanto participantes da ação estejam envolvidos de modo cooperativo (THIOLLENT, 1985).

Para Tripp (2005, p. 447), a “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Esse modelo de pesquisa, voltado para a observação seguida de intervenção, proporciona-nos uma melhor eficiência na resolução do problema que nos dispomos a investigar e para o qual pretendemos apontar soluções: a formação de leitores literários por meio do letramento literário.

Com base nas afirmações acima, o projeto de pesquisa foi desenvolvido por meio de oficinas de leitura, as quais foram pensadas levando em consideração vários autores, modelos e estratégias, envolvendo tanto a leitura quanto o trabalho com letramento literário. Acreditamos que não haja um método ou uma estrutura única capaz de despertar o prazer da leitura ou uma estratégia que a facilite, pois os alunos não possuem o mesmo perfil e não convivem no mesmo contexto cultural. Dessa forma, cada experiência metodológica em literatura deve estar sujeita à flexibilização e adaptação para que possa atingir o aluno ímpar que se apresenta. Com o intuito de identificar qual a melhor estratégia ou modelo para aplicarmos no desenvolvimento das oficinas, lançamos mão de alguns modelos que julgamos mais compatíveis com as realidades dos alunos.

Dentre os modelos acessados e que contribuíram para a construção das oficinas, temos Cosson (2016) no livro *“Letramento literário: uma proposta para a sala de aula”*, onde o autor apresenta uma proposta de trabalho com leitura de textos baseada em uma sequência de momentos que o mesmo denomina de sequência básica. Trata-se de uma sequência formada por quatro etapas, a saber: (i) motivação, momento em que os alunos são preparados para receber o texto a ser lido, e consiste em despertar a curiosidade e criar expectativas; (ii) introdução, que consiste na apresentação do autor e do texto a ser lido; (iii) leitura e conhecimento

do enredo do texto, ensejo em que o aluno efetiva sua leitura, no sentido de decodificar os signos linguísticos e atribuir sentidos aos mesmos; (iv) interpretação, que consiste em valer-se de conhecimentos linguísticos para abstrair a compreensão através de inferências, construindo, assim, os sentidos do texto. Nossas leituras também englobaram outros autores, em especial Kleiman (2013), no livro *“Oficina de leitura: teoria e prática”*, em que tece importantes argumentações sobre leitura. Também Colomer (2007), em sua obra *“Andar entre livros: a leitura literária na escola”*, acrescentou importantes contribuições no entendimento do ato de ler, de como a literatura e a leitura literária se articulam na escola, além de Solé (1988), em seu livro *“Estratégias de Leitura”*, no qual aponta que bons leitores sempre buscam ajustar os modos de ler com os objetivos da leitura, enfatizando sempre a interação entre o conhecimento prévio e as inferências, elaborando hipóteses e checando suas previsões para que o resultado desse processo sejam compreensões e interpretações cada vez mais autônomas.

Em função de se tratar de um experimento, optou-se por se trabalhar com projeto voltado para a aplicação de oficinas, as quais foram desenvolvidas no espaço da sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa, assim como no pátio da escola nos momentos de culminância, onde foram expostos alguns resultados das oficinas.

5.1 Contextualização

Esta pesquisa foi realizada no município de Tucuruí, sudeste do estado do Pará, o qual possui como característica marcante e que o torna mundialmente conhecido, que é o fato de abrigar uma das mais importantes hidrelétricas do mundo: a Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHT), que possui uma capacidade geradora instalada de 8.370 MW, sendo, assim, a segunda do Brasil em capacidade de potência instalada.

O fato de ser um grande e importante empreendimento fez com que a cidade de Tucuruí mudasse radicalmente sua rotina, para abrigar pessoas das mais variadas regiões do Brasil e do mundo, trabalhadores que ajudaram a concretizar o empreendimento (engenheiros, trabalhadores braçais, operadores de maquinário pesado e muitos outros). Com todo esse fluxo de pessoas transitando pela cidade,

houve considerável mudança também na cultura local, que recebeu influência de todas as outras culturas que chegaram e instalaram-se na cidade, com o passar dos anos, fazendo com que a cultura local se mesclasse com as demais culturas que os trabalhadores da UHT traziam consigo de suas respectivas regiões de origem.

Em função dessa migração em massa para a cidade de Tucuruí, muitos trabalhadores trouxeram em suas bagagens, além de seus bens pessoais, também suas famílias. Dessa forma, a clientela discente, que antes era composta apenas dos moradores nativos da localidade, teve que dividir seu espaço com os novos moradores e que, mais tarde, também seriam moradores definitivos dessa localidade.

O município possui um total de 113.659 habitantes como estimativa do IBGE no ano de 2019. Com relação aos números educacionais, temos 57 escolas, sendo 10 de ensino médio e 47 de ensino fundamental, abrigando um total de 18.181 alunos matriculados no nível fundamental (para esta pesquisa manteremos o foco somente sobre os dados referentes ao ensino fundamental). O município apresenta, ainda, com relação ao IDEB do ano de 2017⁹, ensino fundamental, anos iniciais, nota 4,6 e, em relação ao ensino fundamental, anos finais, nota 3,6. É válido ressaltar que estamos apenas levando em consideração números da rede pública de educação do município.

Com relação às peculiaridades do sistema educacional municipal, ele é composto atualmente de 47 escolas de ensino fundamental, localizadas, em sua maioria, no centro urbano, como também na região das ilhas. Essas escolas atendem alunos desde a pré-escola até o nono ano do ensino fundamental. Esta pesquisa visa observar apenas as séries finais do ensino fundamental II, como são assim denominadas as séries do 6º ao 9º anos desse nível de ensino.

Inicialmente, escolheu-se a EMEF Manoel Carlos, por se tratar de uma escola localizada em ponto estratégico da cidade, isto é, está localizada no centro da cidade, em bairro de classe média, por assim dizer, mas que, dentre sua clientela, atende tanto alunos do centro quanto alunos da periferia da cidade, o que possibilita ter acesso a uma clientela de níveis socioculturais diferenciados.

⁹ Não encontram-se disponíveis no site do IBGE os dados atualizados do ano de 2020, assim como de anos anteriores, 2019 e 2018.

Esta pesquisa foi aplicada em uma turma de 7º ano do ensino fundamental II, que é composta de 38 alunos, sendo formada por 18 meninos na faixa etária de dez a quinze anos de idade e 20 meninas também na mesma faixa etária.

5.2 Caracterizando o espaço escolar

A escola conta com um espaço físico razoável, possuindo 10 salas de aula, uma diretoria, uma sala de professores, uma secretaria, um refeitório, um ginásio poliesportivo e um espaço destinado à biblioteca. A escola não possui sala de informática, nem espaço destinado à sala de vídeo. Quanto aos aspectos pedagógicos, não conta com projetos referentes à leitura, uma questão que deve ser tratada o quanto antes, pois entendemos que a leitura é fundamental para a formação intelectual, moral, ética e cultural dos alunos, não somente dentro da disciplina língua portuguesa, mas a leitura é basilar para qualquer aprendizado de qualquer área do conhecimento. A rotina educacional está dividida em dois turnos (manhã e tarde), compostos de seis aulas de 50 minutos, cada, com intervalos para o lanche de 15 minutos.

Quanto ao corpo docente, a escola conta com professores graduados, em sua maioria concursados efetivos. Como já exposto anteriormente, essa unidade de ensino não conta com biblioteca, muito embora seja destinada uma sala para esse fim, o que prejudica o trabalho do professor de língua portuguesa, tanto no sentido de proporcionar material diversificado para seus alunos como no sentido de aprimorar sua formação e suas experiências literárias durante o tempo que permanece na escola.

A equipe pedagógica carece, apesar do esforço, de recursos em todos os aspectos do processo ensino-aprendizagem, principalmente, quando se trata de recursos como *internet* e projetores, elementos esses indispensáveis para o trabalho docente nos dias de hoje. Quanto ao material destinado ao acompanhamento e suporte dos alunos, a escola conta apenas com o livro didático, entretanto nem todas as turmas o possuem, pois ainda não houve o repasse pelo órgão competente à escola. Com relação à ausência do instrumento (livro didático), ressaltamos que os professores geralmente enfrentam grande dificuldade ao lidar com turmas de mesma

série, em que uns possuem e outros não, causando certo desnível no acompanhamento das atividades, pois alguns alunos acompanham no livro as tarefas e outros não as acompanham.

Com relação às atividades de leitura feitas com a utilização do suporte mencionado, percebe-se que, além do problema de acompanhamento das leituras, há uma certa resistência aos exercícios que geralmente as acompanham, pois os mesmos possuem apenas caráter explorador do texto e carecem de dinamismo no sentido de provocar os alunos para discussão que caracteriza, assim, um ensino voltado apenas para educação técnica e não para formação da criticidade.

6 INTERVENÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa foi apresentada à escola EMEF Manoel Carlos através de projeto de intervenção com o título “A formação de leitores literários”, por meio do qual os alunos participaram de oficinas destinadas à leitura literária com o objetivo geral de despertar o desejo pela leitura-fruição.

O projeto contou com a aplicação de atividades que motivaram o desejo pela leitura dos textos, assim como atividades que proporcionaram debates e discussões sobre as temáticas escolhidas pelos alunos. Tais atividades compuseram a oficina ministrada na turma, as quais descreveremos e analisaremos a partir de agora.

Para tanto, o primeiro passo é situarmo-nos com relação ao marco situacional de leitura, isto é, nosso ponto de partida, visando entender melhor o contexto dos alunos. Nesse sentido, observou-se um total de três turmas de 7º ano, durante aulas de língua portuguesa e outras disciplinas para ver, com clareza, as atividades desenvolvidas e o comportamento dos alunos com relação a elas.

Sendo assim, pudemos perceber que a rotina de leitura dos alunos se mostrava monótona no sentido de desenvolverem, dia após dia, o mesmo padrão de atividades, as quais consistiam basicamente em leitura e interpretação, seguidas de análise linguística voltada para fixação de conhecimentos gramaticais. Observou-se também que, em momento algum, os alunos perguntaram algo que questionasse o texto lido ou que fomentasse um aprofundamento na temática, o que se ouviu muito durante as aulas foram questionamentos sobre o entendimento das questões, de como deveriam ser respondidas ou a busca, na pessoa do professor, de um direcionamento mais assertivo nas questões.

Quanto à escolha da turma na qual desenvolveríamos as atividades referentes à leitura literária, ela se deu a partir de uma breve conversa com os alunos de várias turmas do 7º ano, onde fazíamos perguntas corriqueiras como: se gostavam de ler; que tipo de material liam; se já haviam lido um livro, se conseguiram terminá-lo; se fora da escola praticavam algum tipo de leitura e qual era; se em algum momento de suas experiências haviam ouvido falar em literatura; caso já tivessem, se saberiam dizer o que é; se já tiveram oportunidade ou já leram alguma obra literária ou pelo menos parte de uma.

De posse dos dados coletados, pudemos concluir que a maioria dos alunos não gostava e muito menos tinha consigo o hábito de ler. Nenhum deles havia lido um livro inteiro em sua vida e alguns sequer haviam lido livros, com exceção do livro didático. Fora da escola, o que mais liam eram conversas nos aplicativos de relacionamento, o que torna evidente que a leitura se dá, também, nos moldes das novas tecnologias, enquanto que a leitura, no desenho tradicional preconizado pela escola, já não era a única alternativa de interação. Apesar de ela fazer parte da vida desses alunos, aparentemente eles não manifestam grande desejo por ela, sendo que as manifestações referentes à leitura-cognição eram limitadas apenas a tarefas escolares.

Após as primeiras impressões sobre os alunos, escolhemos a turma do 7º ano “A”, por se tratar de uma turma mais acessível no sentido de empenho escolar. O primeiro contato com a turma se deu através de uma conversa informal, quando foi levado a conhecimento dos alunos que estaríamos desenvolvendo um trabalho naquela turma referente à leitura literária e que gostaríamos de contar com a participação de todos. Todos os alunos mostraram entusiasmo e ficaram ansiosos em participar daquele projeto. Um ponto nos deixou um tanto frustrados, pois não havia livros literários na escola, mesmo havendo uma biblioteca escolar, sendo que nossa intenção era utilizar os livros literários da biblioteca como referência de leitura. Contudo isso não foi possível, pois só havia livros didáticos ali. Então selecionamos, de nossa biblioteca particular, alguns livros e textos para nortear nosso trabalho com leitura literária.

Na primeira etapa de trabalho com textos literários, não usamos textos escritos, optamos pelo trabalho com contação de histórias, como uma maneira mais sutil de atrair os alunos para o trabalho na oficina literária. Essa primeira etapa da oficina recebeu o nome de “Contando histórias e aproximando curiosos”, pois segundo Zumthor (2007):

A recepção vai se fazer pela audição acompanhada da vista, uma e outra tendo por objetivo o discurso assim performatizado: é com efeito, próprio da situação oral, que transmissão e recepção aí continuam um ato único de participação, co-presença, essa gerando o prazer. (ZUMTHOR, 2007, p. 65).

Optamos por iniciar as atividades de leitura através da oralidade, pois o que observávamos, até então, era o trabalho repetitivo na contramão do

desenvolvimento crítico. Entendemos que o ensinar a ser crítico deve pressupor atividades que fujam das situações corriqueiras e repetitivas às quais os alunos estão habituados e, sobretudo, que fujam da mera investigação linguística. Em vez disso, a criticidade deve brotar a partir do estímulo de atividades que levem os alunos a dizerem, de forma espontânea, o que pensam. Com esse intuito geral, optamos por iniciar nossas atividades pela oralidade, deixando os alunos bastante à vontade para que pudessem despertar para o mundo da literatura.

O que queríamos era prender a atenção dos alunos e, nesse sentido, a contação de histórias seria a escolha mais acertada. Segundo Zumthor (2007), a recepção pela oralidade transmite uma experiência viva, dinâmica e causa prazer ao ouvinte. Então, nada como chamar a atenção das crianças com uma história narrada pelo mediador, o que fez com que a rotina de sala de aula e das aulas monótonas de língua portuguesa fosse quebrada e os alunos pudessem, novamente, manifestar interesse por atividades como aquela.

Assim, como já foi mencionado, este trabalho teve como clientela os alunos do 7º ano “A” da EMEF Manoel Carlos, e, nesse sentido, sem fugir à regra, “a toda criança o diferente sempre atrai”. Foi exatamente isto que oferecemos a elas, em plena aula de língua portuguesa, uma história fantástica por meio da qual executamos nossa opção de nos inserir, também, como participante observador da trama, exercendo o papel de narrador.

Sabendo que ler ou contar histórias para crianças é ativar o imaginário, lembramos que o primeiro contato que uma criança tem com o texto não acontece de maneira escrita, mas sim de forma oral, como as histórias contadas pelos pais, avós, tios ou pelo(a) professor(a) nos primeiros anos escolares (ABRAMOVICH, 1997).

Fazendo uma análise preliminar da atividade, notamos que o ensino de língua portuguesa permanece, mesmo com a dinâmica das interações sociais que mantemos a todo momento, limitado ao ensino tradicionalista, situação em que temos um sujeito (o professor) que ensina e outros sujeitos (os alunos) que reproduzem o que foi ensinado de maneira precisa. Na contramão disso, o que percebemos foi o anseio dos alunos por uma alternativa de aprendizagem que quebrasse o ciclo do qual faziam parte.

Dando prosseguimento, neste primeiro momento de oficina, é importante que o narrador da história tenha certo talento¹⁰ ao contar. Lembramos ainda que, nesta primeira etapa, o objetivo principal era despertar a curiosidade e o desejo, motivar a criança para saber mais, fazer com que, cada vez mais, ela o queira, prendê-la dentro da narrativa e ganhar a atenção dela, fazendo com que ela relaxe e embarque na aventura como se também estivesse vivendo, junto com o narrador e os personagens, as aventuras e tramas contidas na história contada, como bem nos coloca a esse respeito Abramovich (1997):

E para que isso ocorra, é bom que quem esteja contando crie todo um clima de envolvimento, de encanto... Que saiba dar pausas, criar os intervalos, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança construir seu cenário, visualizar seus monstros, criar seus dragões, adentrar pela casa, vestir a princesa, pensar na cara do padre, sentir o galope do cavalo, imaginar o tamanho do bandido e outras coisas mais... (ABRAMOVICH, 1997, p. 21).

Outro ponto importante que devemos levar em consideração em atividades dessa natureza diz respeito à escolha do texto ou história que será contada, por conta dos valores educativos que pretendemos levar aos alunos. Sabemos que, em se tratando da agência escolar, sempre existem avaliações e parâmetros que devem ser seguidos. Com relação à escolha do texto que serviria de base para a narrativa, levamos em consideração como os alunos o receberiam e se a narrativa seria capaz de despertar o desejo por saber mais nos alunos. Dessa forma, levamos também em consideração aspectos do nível de abstração dos alunos e o grau de dificuldade na compreensão daquela narrativa, isto é, um texto que estivesse dentro dos conhecimentos prévios e de mundo dos alunos.

Para tanto, escolhemos o conto de Inglês de Sousa “Acauã”, uma narrativa oriunda do folclore amazônico, um tema que, apesar de não ser muito frequentemente trabalhado na agência escolar, consideramos de suma importância na formação dos alunos, já que está previsto de ser trabalhado tanto nos parâmetros escolares como na BNCC. Outro ponto que justifica a escolha desse texto em especial consiste na necessidade de valorizar a cultura local e seus costumes, e, por

¹⁰ Quando nos referimos a talento, estamos enfatizando que a história deve ser contada com paixão, várias entonações de voz, expressão corporal, pausas, e, o mais importante, sempre mantendo contato com os alunos no sentido de sempre estar desafiando-os e verificar se estão respondendo aos estímulos aos quais estão sendo submetidos.

fim, por se tratar de uma forma narrativa básica que introduz os alunos no relato e na tradição literária (COLOMER, 2007).

Lembramos que as possibilidades de trabalho com textos são diversificadas e podem variar de contexto para contexto por isso disponibilizaremos neste trabalho uma subseção para apontarmos algumas alternativas de atividades metodológicas que podem auxiliar o professor de Língua Portuguesa em sala de aula. Lembramos que nosso objetivo maior é trabalhar o letramento literário no que tange à leitura fruição nesse sentido não desenvolvemos, junto aos alunos, nenhuma atividade que visasse análise linguística.

Com base no exposto anteriormente, a primeira oficina de leitura começou com algumas perguntas sobre mitos e lendas da região, uma maneira simples de ativar os conhecimentos dos alunos. Sendo assim, foram escritas no quadro algumas perguntas desafiadoras, tendo como objetivo principal despertar a curiosidade sobre o texto a ser narrado. Dessa maneira, perguntou-se sobre o que significava a palavra Acauã, se conheciam o que significava, se haviam lido ou ouvido em alguma conversa. Os alunos ficaram alvoroçados tentando descobrir o que significava. Perguntamos a eles, também, se sabiam o que significava mito e lenda e se conheciam alguma. Muitos alunos, em suas respostas, relataram já ter tido contato com alguma história fantástica e por esse motivo ficaram ansiosos para ouvir.

Nas aulas tradicionais de Língua Portuguesa, geralmente, as atividades não são precedidas de momentos de ativação de conhecimentos prévios sobre o tema e sobre as atividades relacionadas ao tema. O que continua acontecendo nas salas de aula é a mera abordagem direta dos conhecimentos linguísticos e, quando muito, a leitura de um texto, que, na maioria das vezes, apenas é explorado como pretexto para uma atividade linguística, deixando de lado aspectos importantes como as discussões e informações sobre o grau de conhecimento do aluno sobre o tema abordado.

Entendemos que não podemos mais fingir que nada mudou no ensino de leitura e conseqüentemente de língua portuguesa. Dessa maneira, concordamos com as colocações de Coscarelli (2013, p. 20), quando afirma que “Não dá mais para a escola continuar com velhas práticas de apenas mandar ler e somente

responder a perguntas de localização de informação, acreditando que isso é aula de leitura”.

Em seguida, para criar um ambiente mais propício para contação, houve um breve suspense quando iniciamos uma conversa sobre coisas sobrenaturais ou entidades fantásticas da região, o que significa que a cultura tem como característica conservar e transmitir uma herança cultural de saberes, hábitos, valores e ideias, portanto, conhecimento (FARIAS, 2006). O resultado dessa atividade teve excelente resultado, pois os alunos corresponderam muito bem a este estímulo participando com vários comentários e até contando relatos de episódios sobrenaturais que, supostamente, haviam acontecido com parentes e pessoas próximas. Essa aceitação dos alunos significava que o terreno para início da narrativa estava pronto e que já estavam conectados com a atividade.

Esse momento inicial de atividade deixa bem claro que o trabalho com leitura literária, que vem sendo desenvolvido na educação básica, muito deixa a desejar no sentido da interação com os alunos, o que evidencia que é preciso escutá-los, pois conversar com as crianças sobre o lido é fundamental, no dizer de Abramovich (1989),

Pois é preciso saber se se gostou ou não do que foi contado, se se concordou ou não com o que foi contado... É perceber que ficou super-envolvido, querendo ler de novo mil vezes (apenas algumas partes, um capítulo especial, o livro todinho...) ou saber que detestou e não quer nenhuma aproximação com aquela história tão chata, tão boba ou tão sem graça... É formar opinião própria, é ir formulando os próprios critérios, é começar a amar um autor, um gênero, uma ideia, um assunto e, daí, ir seguindo essa trilha e ir encontrando outros novos volumes... (que talvez façam o amor pelo autor redobrar, ou provoquem uma decepção... isso tudo faz parte da vida!). (ABRAMOVICH, 1989, p. 143-144).

No sentido de alimentar a imaginação dos alunos, foi distribuída uma série de imagens ilustrativas do “Acauã”, como elemento motivador no sentido de despertar ainda mais a curiosidade e prender a atenção para a narrativa a ser contada. Foi dito também que se tratava de um conto de muito suspense e que poderia causar muito medo em todos eles. Por falta de recursos tecnológicos, não foi possível nesta etapa da oficina estimular os alunos com outros suportes, uma vez que a escola não dispunha de suporte tecnológico naquele momento, o que nos leva a refletir sobre as condições do ensino nas escolas públicas na modernidade, assim como a limitação das atividades docentes a apenas modelos tradicionais de ensino. Entendemos,

neste contexto, que, para que o aluno se interesse por algo na escola, ela e todas as suas atividades têm que ser, também, interessantes. A esse respeito, os autores Turchi e Tieztmann (2006), afirmam que:

Na medida em que a escola, na figura do professor, comece a resgatar a dimensão lúdica e prazerosa da leitura, através de diferentes modalidades e da diversidade dos gêneros e dos suportes multimídias de leitura – a criação ou dinamização de bibliotecas e sala de leituras nas escolas – ela estará incorporando, enfim, a leitura como prática social. (TURCHI; TIEZTMANN, 2006, p. 85).

O próximo passo foi iniciar a contação da narrativa. Assim, o mediador começou a narrativa de uma história cujo objetivo era atrair a atenção dos alunos e instaurar o silêncio na sala para que as próximas atividades relacionadas a este momento tivessem êxito. Este primeiro momento em que o aluno é ativado a participar de atividades relacionadas ao letramento literário tem recebido muitos nomes como “Estímulo”, “Intervenção”, “Mediação”, “Familiarização” ou “Animação”, pois são termos associados à leitura no âmbito escolar (COLOMER, 2007).

Segundo Girotto e Souza, (2010, p. 50), “Um bom leitor não mergulha num livro do começo ao fim, sem antes saber o que quer do texto (apreender algo, recolher alguma informação, pesquisar algum tópico para o dever escolar, entre outras finalidades)”. Entretanto, o ensino de leitura, nas aulas de língua portuguesa, do ensino fundamental, ainda segue na contramão do que é colocado pelos autores, pois os textos, quando são utilizados, são lançados aos alunos como granadas prestes a explodir, sendo trabalhados sem o menor aviso prévio e sem qualquer acréscimo de informação que possa ajudar o aluno a compreender melhor suas ideias.

Com esse intuito foi que, neste primeiro momento de contato com nosso aluno, buscamos muni-los do maior número de informações possíveis sobre o gênero e o tipo de texto que iríamos trabalhar. A esse respeito, percebemos que os alunos receberam muito bem tais informações e passaram a observar com mais atenção o que lhes era mostrado e contado, como forma de coleccionar informações para serem acessadas com o intuito de compreender melhor a narrativa contada.

Após a etapa da motivação, como denomina Cosson (2016), iniciamos a contação da história. Nesse momento, percebemos que todos os alunos ficaram muito atentos, acompanhando o desenrolar da narrativa. Dessa forma, o sujeito-

leitor foi criando em sua mente as imagens e por isso a interação foi surpreendente, pois ele foi convidado a vivenciar, a imaginar e relacionar, com outras narrativas ouvidas em momentos distintos de sua vida, proporcionando maior desenvolvimento cognitivo, utilizando, ele mesmo, estratégias metacognitivas de aprendizagem, pois nossa atuação, neste momento, foi baseada no entendimento de que cada pessoa tem um modo particular de abstração de informações.

Após o término da contação, passamos para o momento de reflexão sobre os acontecimentos da narrativa, momento em que os alunos se mostraram bastante participativos, o que nos leva a concluir que manifestaram grande interesse com relação às atividades que envolvem narrativas. Percebe-se, sutilmente, que o que lhes falta nada mais é do que oportunidades para seu aprimoramento intelectual. Foram, ainda, feitas algumas perguntas sobre essa atividade, que teve como temática os mitos e lendas, com o intuito de evidenciar seu conhecimento sobre a cultura amazônica, as quais foram respondidas muito rapidamente, mostrando que os alunos estavam conectados à atividade. Vale ressaltar que, neste primeiro momento da atividade de leitura, os alunos não foram convidados a fazer nenhuma anotação em seus cadernos, tendo sido usados apenas relatos orais como meio de socialização de conhecimentos e experiências. Não queríamos tornar aquela atividade mais uma atividade cansativa de anotações de respostas, então optamos apenas pela socialização oral.

Esta primeira etapa teve a duração de 150 minutos, o equivalente a três aulas de 50 minutos cada uma. O tempo estimado era de apenas duas aulas, mas, em função da euforia da turma durante as socializações de experiências, esse tempo se estendeu por mais uma aula, totalizando três aulas destinadas à execução desta primeira atividade.

No segundo dia de atividades, pudemos notar, logo na chegada em sala de aula, a inquietação e a euforia dos alunos, fazendo inúmeras perguntas com o intuito de saber qual seria a atividade da qual participariam durante as aulas de língua portuguesa daquele dia. Na segunda etapa da oficina de leitura literária, nossos objetivos eram:

a) familiarizar os leitores em formação com a obra impressa (livros), fazê-los tocar, abri-los e, dessa forma, familiarizá-los também com o maior número de gêneros escritos;

b) familiarizá-los com a troca de suporte, neste caso, teríamos o livro impresso. Não tivemos a oportunidade de apresentar outros suportes para nossos alunos, pois a escola carece desses recursos, e nós, também, não tivemos meio de proporcionar aos alunos tais recursos (referimo-nos a suportes digitais), pois a escola, além de não contar com conexão de *internet*, também não conta com computadores disponíveis para tais atividades. Outro meio tecnológico, que apesar de existir na escola, tratava-se do projetor digital, mas infelizmente não foi possível de ser disponibilizado para esta atividade, logo contávamos somente com o livro impresso;

c) proporcionar ao aluno a oportunidade de escolha do que quer ler diante da variedade de textos de gêneros e temáticas variados.

Para viabilizar os objetivos enumerados acima, a primeira ação consistiu em deixar os livros “acessíveis”¹¹ aos alunos. Para tanto, organizamos o espaço da sala de aula de maneira com que as mesas e cadeiras estivessem dispostas em círculo ou semicírculo. Após essa etapa de organização do espaço onde se realizaria a atividade, espalhamos os exemplares pelo centro da sala. Para esta atividade, utilizamos uma variedade de gêneros, dentre os quais poemas, contos, romances, piadas, mitos, lendas, historinhas infantis, histórias em quadrinhos e crônicas, entre outros. Após a disposição dos livros no centro da sala de aula, pedimos aos alunos que se levantassem e fossem em direção aos livros para tocá-los, senti-los, abri-los e ler qualquer coisa deles, fazer um reconhecimento das obras que estavam à sua disposição e coletar informações que julgassem importantes para (re)conhecimento dos livros.

Sobre o primeiro contato com as obras literárias, é importante levar em consideração alguns fatores que permitem com que a criança reúna informações sobre o texto a ser lido. Neste sentido, é tarefa do mediador orientá-la, mostrar como achar as pistas para compreensão, antes, durante e depois da leitura. Essa compreensão consiste na observação de todos os aspectos do livro. Para tanto, os alunos foram direcionados a tocar nos livros, observar texturas das capas. Ao abri-los, verificar tipo de papel, títulos, subtítulos, tipo de letra, tamanho, cor e peso.

¹¹ Quando nos referimos a deixar os livros acessíveis aos alunos, com relação à palavra acessível nos referíamos ao princípio do qual diz Dalvi (2013), no sentido de aproximar a obra do aluno, fazer com que ela esteja disponível em todos os lugares da escola, mas também torná-la compreensível a ele.

Durante a leitura, verificar as palavras difíceis, verificar se eles estão entendendo o assunto lido e, em seguida, escolher um exemplar em definitivo para ler. Todo aspecto que possa gerar qualquer informação sobre o texto, sobre seu gênero e seu tipo é importante. O mediador deve ficar atento para eventuais perguntas que irão surgir e, imediatamente, se possível, pois sabemos que é um momento eufórico, esclarecer as dúvidas de maneira precisa. Em outras palavras, neste trabalho de pesquisa, não estamos voltados apenas à leitura, mas também concebemos o leitor como indivíduo ativo e participativo do processo de leitura, pois, como afirma Coscarelli (2013, p. 16), “começa-se a entender que ler passa, sim, pela decodificação, mas que essa é apenas uma das ações do leitor num processo que envolve ações de compreender, avaliar e criticar”, o que no ensino tradicional é ignorado, pois o aluno/leitor é tratado como uma folha de papel em branco que deve ser preenchida com os conhecimentos escolares. Devemos, assim, trabalhar a leitura para formar leitores e não “ledores”.

Em seguida, fizemos a seguinte pergunta aos alunos: “Por que escolheram aquele exemplar diante da grande variedade que havia sido espalhada no chão da sala?”. Entre as respostas, as que mais chamaram nossa atenção foram aquelas que elucidaram a beleza do livro. Outras levaram em consideração o tema, nesse caso, temas relacionados a sentimentos em sua totalidade. Os textos menos atrativos aos olhos permaneceram no chão, livros sem colorido ou com letra muito pequena.

O próximo passo diz respeito à leitura feita pelo aluno, quando todos os alunos leram de maneira silenciosa o texto que escolheram. Como o mediador deve demonstrar ser também um leitor, deve ser um modelo para o aluno em formação no sentido de que ele, o aluno, desenvolva hábitos de leitor, nós, também, escolhemos um exemplar para efetuar a leitura oral para que todos os alunos observassem. Nesse sentido, a transmissão das motivações que os levaram a ler aquela obra literária pode ser um fator importante no desenvolvimento de hábitos de leitura no futuro leitor.

Feita a primeira leitura do texto, solicitamos que os alunos lessem seus respectivos textos. Nesta etapa da atividade de leitura, notamos que muitos alunos demonstraram certa resistência ao ler em voz alta. Neste caso, muitas podem ser as causas dessa resistência a exteriorizar o ato de ler. Segundo Kleiman (2013),

As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm basicamente de concepções erradas sobre o texto e a leitura e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. (KLEIMAN, 2013, p. 23).

O que Kleiman (2013) nos mostra nada mais é que o ensino equivocado de leitura pode levar o aluno de um leitor em potencial para um não leitor, através de atividades tradicionalistas que têm como objetivo apenas o saber cognitivo, deixando os aspectos sociais da leitura literária¹² de lado.

Contudo, apesar de haver alguma resistência, da parte de alguns alunos, na leitura em voz alta, muitos outros, também, leram e manifestaram suas percepções sobre as respectivas obras que escolheram. Entretanto, muitos dos comentários feitos sempre tangenciavam para a realidade na qual os alunos vivem e os problemas sociais que enfrentam, como preconceito e desigualdade social. A próxima ação, então, foi escolher juntamente com os alunos uma obra que agradasse a todos. Para tanto, levamos para sala de aula resenhas dos livros, textos e poemas, entre outros, que foram apresentados aos alunos.

Após a leitura de todas as resenhas, foi escolhido o texto “A última Crônica”, de Fernando Sabino. Pelo gênero, um texto que retrata um recorte da realidade, enquanto que, pelo tema, várias abordagens, entre elas, a família e a rotina da vida diária. Ao final das aulas, foi entregue a cada aluno uma cópia do texto escolhido para ler em casa ou em qualquer outro lugar. Essa ação visa mostrar para os alunos que a leitura não precisa acontecer somente nos espaços escolares, mas deve fazer parte da vida de cada um de nós, deve ser instrumento indispensável para interagir com o meio e com ou outro.

O terceiro dia de oficina teve como denominação “Eu, a Literatura e o Outro”, pois tínhamos como objetivo, além do ensino do gênero textual, também, evidenciar discussões que pudessem levar os alunos a uma reflexão sobre si e sobre o outro dentro da sociedade. Como os alunos já estavam de posse do texto escolhido no dia anterior, optamos por exibir, como introdução das atividades, um curta-metragem de

¹² Diz respeito à identificação do leitor e de seu universo de vivências representados na obra literária. É através dessa função que o indivíduo encontra a possibilidade de reconhecimento da realidade que o cerca quando transposta para o mundo ficcional.

6:57 minutos sobre o texto escolhido. Tratava-se de uma adaptação¹³ baseada no texto original de Fernando Sabino. Em seguida, fizemos a leitura em grupo e, na sequência, o momento de extrema importância para todo trabalho em educação, momento em que o profissional ouve o aluno, busca nas palavras dele a constatação de que houve aprendizagem, o que muitos profissionais da educação não realizam. Nossa intervenção busca saber o que o aluno pensa e não apenas a repetição do ensino que está posto. Neste sentido, o ato de ouvir as palavras do aluno deve ser primado durante as aulas de leitura e todas as outras, pois ele é o sujeito principal do processo de ensinar e aprender e é sobre ele que devemos nos debruçar para executar melhor nossas tarefas enquanto docentes.

Dando continuidade à audição dos alunos, percebemos que eles já estavam mais à vontade com as atividades e, por isso, já manifestavam seus pontos de vista com mais naturalidade, fato este que comprava certa mudança não só na postura de nossos alunos, mas também na forma como eles pensam, pois já não se sentem mais inibidos a falar o que pensam.

Após ouvi-los, cada um, perguntamos a todos se havia algum trecho que mais chamou atenção durante a leitura ou alguma imagem do curta-metragem. Dos trechos mencionados, escolhemos alguns e anotamos no quadro para registrar e, em seguida, iniciar a discussão, assim como uma reflexão mais aprofundada sobre os trechos citados. Para efeito de organização didática dos questionamentos, selecionamos apenas os trechos da crônica e do curta-metragem que faziam referência à família de negros no botequim e as que faziam referência à pobreza. Sendo assim, o trecho selecionado para ser anotado no quadro foi o segundo parágrafo da crônica¹⁴.

A partir desse trecho, surgiram inúmeras falas dos alunos referentes ao preconceito e às condições de pobreza pelas quais algumas famílias passam. Os alunos também fizeram referência ao aniversário com apenas uma fatia de bolo, destacaram em suas falas a característica da humildade, detalhe este percebido pelos alunos através das descrições que o autor fez da cena, o que mostra que os mesmos estavam atentos aos detalhes do texto escrito.

¹³ A Última Crônica, um filme de Jorge Monclair, adaptado de um conto de Fernando Sabino, com André Gonçalves, Roberta Rodrigues, André Ramiro, Marcello Gonçalves. Realização: AIC - Academia Internacional de Cinema e TV e Luz da Arte Produções.

¹⁴ A crônica encontra-se na íntegra nos anexos deste trabalho.

Ao final dos comentários e das discussões que surgiram a partir do curta-metragem e da leitura da crônica, ficou decidido, juntamente com os alunos, que a temática da próxima atividade de leitura literária seria sobre o preconceito e a pobreza. Nestes termos, foi dito aos alunos que o próximo texto para leitura seria o “*Quarto de despejo*”, de autoria da escritora Carolina Maria de Jesus. Foi sugerido, ainda, aos alunos, uma breve pesquisa na *internet* sobre a autora e sua obra, pois o conhecimento do autor ajudaria muito durante a leitura e entendimento do texto.

No quarto dia de nossas atividades sobre leitura literária, logo nos corredores da escola, fomos abordados por um grupo de alunos ansiosos por compartilhar suas leituras a respeito do texto “*Quarto de despejo*” e, ao adentrarmos em sala de aula, logo chegaram as perguntas, carregadas de euforia, sobre o texto. Percebemos, então, que as atividades estavam tendo o efeito desejado e já poderíamos ver nitidamente o retorno com relação à leitura como parte da vida dos alunos.

Percebemos que a literatura proporcionou a eles não só um momento de descontração, mas, sobretudo, um momento de expressão em que puderam sentir-se relaxados para dizer o que pensavam sem o peso de serem avaliados. Isso provocou com que se sentissem mais à vontade para participar e aboliu qualquer sentimento de culpa ou punição que cultivavam anteriormente quando se tratava de atividades de leitura. De fato, houve avanço no sentido de desinibir os alunos para as atividades propostas, tal como podemos perceber nas palavras de Colomer (2007):

A comunicação literária se produz desde o início e o que progride é a capacidade de construir um sentido através dos caminhos assinalados. Isto sustenta a ideia educativa de que a formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes, e não para saber analisar a construção do artifício como um objeto em si mesmo, tal como assinalamos antes. O trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se, pois, para a descoberta do seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço de ler. (COLOMER, 2007, p. 62).

Por conta do sentimento de euforia despertado nos alunos, resolvemos chamar esta etapa de desenvolvimento da leitura literária de “*Affaire com a Literatura*”, pois o sentimento de intimidade com a leitura literária estava crescendo em nossos alunos. Como fora combinado no dia anterior sobre o tema das atividades que iríamos discutir sobre preconceito e pobreza e que o texto a ser lido

seria o “*Quarto de despejo*”, da autora Carolina Maria de Jesus, para esta atividade elencamos como objetivos instaurar a pesquisa como um dos elementos fundamentais na busca de informações que ajudem o aluno a desvendar os sentidos do texto e auxiliar nas atividades de leitura e leitura literária. Em relação a este aspecto, em particular, o que observamos, na realidade de sala de aula, é que o aluno não pratica esse tipo de atividade de pesquisa pré-leitura, o que vemos é o contrário, quando o aluno é levado, simplesmente, a ler sem qualquer ativação ou agregação de informações sobre o texto a ser lido, o que torna o processo de leitura desmotivante.

Com o objetivo de alcançar esses resultados mais motivantes, foi que revelamos com antecedência qual texto e autor leríamos no dia seguinte, para que os alunos tivessem a oportunidade de pesquisar sobre eles. Outro objetivo também elencado para esta atividade foi fazer da leitura literária um desafio para o aluno, um hábito, de maneira que a atividade de leitura se estendesse para outros momentos de seu dia, de sua vida.

Inicialmente, dividimos a turma em seis grupos com uma média de cinco a sete participantes por grupo. Um detalhe importante para levarmos em consideração diz respeito ao tamanho da obra: sabemos que uma leitura em grande escala como essa demanda de tempo. No nosso caso, considerando que a obra de Carolina é um livro de grande extensão na versão original, optamos por escolher capítulos para o trabalho. Contudo, nosso objetivo de trabalhar a obra em sua forma íntegra se deu por meio de uma adaptação para história em quadrinhos feita por João Pinheiro e Sirlene Barbosa, a qual foi disponibilizada aos alunos.

Ainda com o intuito de diversificar e fornecer subsídios para que o aluno tivesse um número maior de informações e pudesse visualizar a obra em diferentes suportes, também fornecemos dois documentários em vídeo de curta duração: o primeiro um depoimento da filha de Carolina, Vera Eunice de Jesus Lima, em que conta um pouco sobre sua mãe, e, o segundo, um curta dirigido por Jeferson De, que apresenta também, além de trechos do livro encenados pela atriz Zezé Motta, no papel de Carolina de Jesus, informações sobre a autora de *quarto de despejo*.

As atividades iniciaram com a exibição dos curtas, aos quais os alunos assistiram com atenção e, em seguida, cada grupo se reuniu para efetuar a leitura. Vale ressaltar que o “*quarto de despejo*”, em sua versão original, está dividido não

em capítulos, mas em relatos anuais e diários, o que facilitou em muito o trabalho com o texto, uma vez que escolhemos os anos mais relevantes e que mantinham relação direta com a temática para reprodução e disponibilização aos membros de cada grupo.

Contamos ainda com a versão em HQ, a qual também foi disponibilizada para leitura nos grupos. Após a leitura dos textos, fizemos um círculo e cedemos o espaço a quem se interessasse por compartilhar suas impressões e fazer seus comentários. Um detalhe importante para levarmos em consideração foi o fato de os alunos terem feito pesquisas sobre o texto, uma vez que o mesmo foi revelado no dia anterior. Muitos alunos tinham perguntas sobre os relatos de Carolina, as quais foram anotadas no quadro, pois, em seguida, teríamos uma roda de conversa por meio da qual discutiríamos sobre a temática do texto e pontos relacionados às perguntas dos alunos.

Nesta etapa da oficina, percebemos já alguma autonomia dos alunos em buscar as respostas para as perguntas que foram feitas e anotadas no quadro. Dessa maneira, a liberdade de expressão proporcionada aos alunos fez com que levassem suas interpretações mais adiante, tornando-as bem mais especializadas. Essa atividade visava fazer com que os alunos percebessem que, muitas vezes, uma pesquisa prévia sobre o tema ou sobre o autor facilita a leitura que virá depois e até a pós-leitura. Nesse sentido, todas as perguntas foram respondidas e as lacunas desapareceram, o que nos leva a afirmar que, quando os efeitos e a compreensão da leitura são alcançados, os leitores gostam de conhecer as interpretações que outros leitores fizeram (COLOMER, 2007).

Como forma de obter uma resposta concreta dos alunos de maneira avaliativa e com o intuito de expor para a comunidade escolar os resultados obtidos nas atividades que compuseram a oficina ministrada, propomos aos alunos a construção de várias atividades que seriam expostas no pátio da escola, dentre as quais: confecção de poemas sobre as temáticas abordadas; uma roda de discussão (esta atividade consistiu em uma conversa mediada pelos alunos do 7º ano sobre os temas discutidos na oficina); e dramatizações, feitas pelos mesmos grupos de leitura anteriormente estipulados sobre alguns trechos do livro quarto de despejo.

A conclusão da oficina literária se deu por meio de exposição dos trabalhos dos alunos durante um evento que aconteceu em um sábado letivo e contou com a

participação de todos os alunos da escola. As produções feitas pelos alunos foram expostas em murais e varais literários. Outros professores da escola também participaram do evento, prestigiando-o.

6.1 Quadro metodológico

A seguir, apresentamos um quadro resumindo os aspectos metodológicos desenvolvidos nesta oficina.

Quadro 1 – Módulos e atividades desenvolvidas na Oficina de Leitura Literária
(continua)

Oficina de Leitura Literária			
	“Contando histórias e aproximando curiosos”	Atividades	Objetivos
1º dia de atividades	Momento I	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de perguntas aos alunos sobre suas experiências com a leitura; - Apresentação das atividades que seriam desenvolvidas durante a Oficina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a atividade; - Expor, detalhadamente, o que será feito e convidar os alunos a participarem; - Coletar dados referentes à leitura dos alunos; - Estabelecer um “marco literário” em relação ao conhecimento e experiência dos alunos com a leitura;
	Momento II	<ul style="list-style-type: none"> • Contação da narrativa • Ouvir as impressões dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar a curiosidade, o desejo e a motivação dos alunos em relação à leitura; - Contar a narrativa; - Ouvir impressões dos alunos sobre a narrativa.

Quadro 1 – Módulos e atividades desenvolvidas na Oficina de Leitura Literária
(continuação)

Oficina de Leitura Literária			
	“Descobrimo a Leitura Literária”	Atividades	Objetivos
2º dia de atividades	Momento I	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilização dos livros; - Solicitação aos alunos para o manuseio e leitura dos livros; - Solicitação aos alunos para a escolha de um exemplar para leitura; - Realização de questionamentos acerca dos motivos da escolha do exemplar; - Acompanhamento da leitura feita pelos alunos; - Escolha por parte do mediador de um exemplar para leitura, com fins de motivação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Familiarizar os leitores em formação com a obra impressa (livros); - Familiarizar os alunos com a troca de suporte; - Proporcionar ao aluno a oportunidade de escolha do que quer ler diante da variedade de textos de gêneros e temáticas variados; - Compartilhar as interpretações dos alunos em sala de aula.
	Momento II	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de resenhas das obras disponibilizadas; - Escolha do exemplar a ser lido na próxima atividade; - Disponibilização de cópia para leitura em outros ambientes. 	

Quadro 1 – Módulos e atividades desenvolvidas na Oficina de Leitura Literária
(continuação)

Oficina de Leitura Literária			
	“Eu, a Literatura e o Outro”	Atividades	Objetivos
3º dia de atividades	Momento I	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição e explicação no quadro das características tanto do gênero quanto do tipo textual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Destacar características tanto do tipo quanto do gênero textual da obra lida; - Promover, a partir do texto, a reflexão do aluno sobre si e sobre o outro, assim como seus papéis na sociedade; - Selecionar trechos da narrativa para discussão e reflexão dos alunos, tendo o professor como mediador;
	Momento II	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de leitura e discussão sobre os temas abordados no texto lido; - Escuta dos depoimentos sobre a leitura proferida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escolher, juntamente com os alunos, a temática da próxima atividade; - Verificar, através dos relatos dos alunos, algum progresso com relação ao desenvolvimento da criticidade e conseqüentemente da aprendizagem de valores morais e sociais.

Quadro 1 – Módulos e atividades desenvolvidas na Oficina de Leitura Literária (conclusão)

Oficina de Leitura Literária			
	“Affaire com a Literatura”	Atividades	Objetivos
4° dia de atividades	Momento I	<ul style="list-style-type: none"> - Divisão da turma em equipes de no máximo sete integrantes; - Apresentação do texto a ser trabalhado com os alunos, nos mais variados suportes aos quais o texto possa adaptação; - Distribuição dos textos entre os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instaurar a pesquisa como um dos elementos fundamentais na busca de informações que ajudem o aluno a desvendar os sentidos do texto e auxiliar nas atividades de leitura e leitura literária;
	Momento II	<ul style="list-style-type: none"> - Socialização dos textos lidos e eventuais comentários sobre os suportes; - Proposta de produção de literatura aos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a socialização e a autonomia na leitura e a compreensão das ideias do texto; - Propor atividade que estimule o aluno a produzir sua própria manifestação literária.
5° dia de atividades	“A literatura para todos”	<ul style="list-style-type: none"> - Criação e confecção de materiais e atividades pelos alunos para exposição. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expor os trabalhos, frutos da oficina de leitura literária.

Fonte: Própria, 2019.

6.2 Sugestões para a prática do ensino e aprendizagem de literatura e língua portuguesa em sala de aula

Neste tópico, apontaremos algumas alternativas de trabalho metodológico que podem ser realizadas a partir dos textos utilizados nesta pesquisa e que auxiliarão outros professores em suas práticas em sala de aula.

Ao todo, foram utilizados para trabalho com leitura três textos, “*Acauã*”, de Inglês de Sousa, “*A última crônica*”, de Fernando Sabino e “*Quarto de despejo*”, de Carolina Maria de Jesus. Sendo assim, iniciaremos nossas falas levando em consideração a valorização da cultura local, traço este muito forte em comunidades interioranas, como é o caso da de Tucuruí.

Em relação ao primeiro texto, escolhemos este conto porque, além do ponto exposto anteriormente sobre a cultura, ele também possibilita inúmeros trabalhos com oralidade, análise textual do gênero narrativo, aspectos linguísticos para aprimoramento das capacidades leitora e escritora dos alunos, assim como trabalho em grupo, dramatizações, etc.

Dentre algumas atividades que são possíveis de serem trabalhadas a partir do conto “*Acauã*”, destacamos, num primeiro momento, as questões orais: (a) perguntar aos alunos no momento inicial sobre o que eles entendem por conto e se sabem a diferença entre conto e as demais narrativas como fábula, por exemplo; (b) questionar sobre quais contos eles já ouviram, quem contou e qual conto foi; (c) indagar se eles já leram algum conto, onde foi, se na escola, em casa ou em outro lugar; se lembram de algum para compartilhar com a turma; (d) provocar indagações e ouvir os alunos para, em um segundo momento, explicar por meio de aulas expositivas sobre o conto, a estrutura e seus tipos.

No final de todas as atividades, questionar os alunos a respeito do que acharam da atividade, dos problemas/dificuldades que surgiram e os pontos positivos no culminar de todo trabalho desenvolvido.

Essas atividades visam instigar a capacidade comunicativa dos alunos, assim como também levá-los ao questionamento avaliativo com relação à condição sociocultural de sua comunidade por meio do levantamento/pesquisa feita por eles para chegarem às respostas das perguntas às quais foram submetidos pelo professor.

Com relação às questões que envolvem a escrita e gramática dos alunos, o professor poderá executar um trabalho mais voltado às sequências didáticas no modelo preconizado por Schneuwly e Dolz (2004), com o objetivo de promover o

aprimoramento dessas duas competências e habilidade. Nesse sentido, o professor poderá iniciar as atividades solicitando que os alunos escrevam, individualmente, um conto com tema livre, a critério deles, como forma de caracterizar o ponto inicial para o trabalho tanto com a escrita quanto com a gramática. É válido lembrar que, neste momento, os alunos já leram o conto “*Acauã*” e, dessa forma, já têm também um modelo de conto, contudo aconselha-se ao professor que reforce a produção livre sobre qualquer tema que eles queiram escrever.

Na sequência, é recomendável explicar sobre os elementos textuais necessários em um texto (gerais: coesão, coerência, conectivos, pontuação; e específicos do gênero: início, desenvolvimento, clímax e desfecho, além do tempo, espaço, personagens, cenário da trama, etc.). Para esta etapa, deve ser ministrada aula expositiva, tendo como referência trechos significativos do conto de Inglês de Sousa.

Outro ponto muito importante no trabalho com sequências didáticas diz respeito às orientações sobre a atividade, deixando claro alguns aspectos na produção de um texto para os quais os alunos têm que atentar, como: quem escreve? Para quem está escrevendo (qual público será alvo dessa leitura)? Sobre qual assunto e com que objetivo?

Quanto aos aspectos gramaticais, podemos citar como importantes para serem trabalhados: concordância verbal e nominal; conectivos utilizados como elementos produtores de sentidos, para isso, pedindo aos alunos que releiam o conto “*Acauã*” e identifiquem os conectivos usados pelo autor no texto e que substituam por outros, a fim de preservarem o sentido do texto, haja vista que a realização deste critério incitará que o professor reconheça se os alunos entenderam não apenas o que são conectivos, mas, principalmente, sua função no texto.

Outra possibilidade de trabalho com esse conto reside no trabalho em grupo, tanto de pesquisa quanto, num aspecto mais dinâmico, de dramatizações e releituras.

Para pesquisa, cada grupo, já de posse do conto “*Acauã*”, terá que escolher um conto contemporâneo, pesquisar sobre esse tipo de conto e fazer um contraponto com o conto de Inglês de Sousa, relatando sobre as semelhanças – o que ambos, apesar de possuírem requisitos distintos, possuem de parecidos e que se configuram dentro do gênero conto – e as diferenças que os separam na

classificação de conto tradicional e conto contemporâneo, justificando as características de ambas as categorias. Ao final, entregar a pesquisa digitada/manuscrita ao professor e, numa roda de conversa, contar sobre a história do conto para os colegas e sobre o autor de determinado conto – vida e obra, orientando os alunos para o estabelecimento dos contrapontos entre conto tradicional e conto contemporâneo.

O professor poderá sugerir, a partir do Conto “*Acauã*”, uma dramatização em grupo onde serão trabalhados aspectos como dicção, expressões corporais, entonação, altura da voz e postura. Além disso, poderá sugerir que vejam vídeos de dramatizações no *Youtube*, elaborar/organizar as falas dos personagens, confeccionar suas vestimentas com TNT, outro material disponível ou até mesmo materiais reciclados. O professor também poderá sugerir que marquem ensaios fora do horário escolar e, ao final, exponham para outras turmas.

Além das possibilidades mencionadas aqui para trabalho com o conto “*Acauã*”, apontaremos também outras possibilidades de trabalho com a leitura do referido conto. Uma delas seria dividir a sala em quatro grupos e entregar um conto para cada grupo, para que, num primeiro momento, seja feita uma leitura prévia e uma releitura do conto e, em seguida, um reconto por dois integrantes do grupo para os demais colegas sobre a história/enredo. Então, cada grupo ficará com um conto diferente de vários outros autores e, claro, outros contos de Inglês de Sousa. Como sugestão, teremos a seguinte divisão: primeiro grupo, conto: “*O homem que via a morte*” de Ricardo Azevedo; segundo grupo, conto: “*Acauã*”, de Inglês de Sousa; terceiro grupo, conto: “*A cartomante*”, de Machado de Assis; e quarto grupo, conto: “*A quadrilha de Jacó Patacho*”, de Inglês de Sousa.

Após a leitura e releitura dos contos, cada grupo irá socializar a história/enredo do conto que leram para os demais, não em forma de leitura, mas como um relato. Em seguida, o professor pedirá aos grupos para gerarem discussões acerca dos contos, deixando-os desinibidos para contar sobre o que leram e também ouvir os colegas. Dessa forma, eles estarão relatando suas experiências, interagindo com os outros grupos e com os próprios textos.

Depois da leitura e do reconto, o professor deve levar os alunos a identificarem, nos contos, a linguagem, a finalidade do gênero, os elementos da narrativa e que outras leituras o conto permite, entre outros aspectos.

Para trabalho com o texto do gênero crônica, “*A última crônica*”, de Fernando Sabino, faz-se necessária uma abordagem das características do gênero. Isso pode ser feito através de uma investigação oral, junto aos alunos, sobre o que eles sabem a respeito do gênero crônica, o que pode ser feito por meio das seguintes perguntas: Você sabe o que é uma crônica? Já leu alguma? Sabe onde esse tipo de texto circula? Conhece algum autor? Qual?

Em seguida, por meio de aula expositiva, o professor explica as características essenciais do gênero crônica, a saber: que ela trata de assuntos contemporâneos; utiliza linguagem simples e coloquial; faz uso de poucos ou nenhum personagem; apresenta tom irônico e humorístico; é sua esfera de circulação o meio jornalístico; e, por fim, que são textos rápidos e objetivos. Ao término desta etapa, o professor pede aos alunos para identificarem esses pré-requisitos na crônica e ilustrarem com trechos.

Na sequência, deverá ser feita a leitura propriamente dita, ativando os conhecimentos prévios por meio de indagações sobre o tema da crônica de Fernando Sabino, utilizando perguntas que serão base para discussões posteriores, tais como: Existe alguma relação entre a situação vivida pela família da crônica e a de nossos dias? Você seria capaz de buscar, num fato do seu dia a dia, momentos de fraternidade, sensibilidade e amor ao próximo? O título do texto sugere algumas interpretações, quais? Converse com seus amigos sobre as sugestões possíveis de um novo título. Neste texto há ideias de discriminação? Quais? É do autor? Do contexto? Discriminação de raça? De situação financeira? Podemos dizer, realmente, que há discriminação? O acontecimento da crônica ocorreu num cenário e envolveu pessoas? Em que cenário? Como você descreveria o botequim? Quais são as personagens envolvidas no episódio narrado? Essas são apenas algumas das questões que podem ser ponto de partida para o debate e discussão sobre as questões interpretativas.

No plano da análise linguística, o professor poderá evidenciar questões como: Há marcas de temporalidade na crônica? Quais? Como se manifestam? Causam algum efeito? Qual o tempo verbal revelado na crônica? Por quê? Os termos accidental e essencial conferem que sentido no texto? A linguagem usada na crônica possui um lirismo contido na simplicidade ou é rebuscada, embaçada? No segundo

parágrafo, ao descrever a menina, o autor utiliza de adjetivos no diminutivo. Por qual motivo o autor fez essa escolha lexical?

No plano do trabalho em grupo, o professor pode sugerir que os alunos dramatizem a crônica e apresentem a outras turmas ou até mesmo que escrevam releituras em que os alunos modifiquem a linguagem original do texto utilizada pelo autor e utilizem termos da linguagem regional de sua localidade criando um ar cômico para o texto. Dessa maneira, eles estariam refletindo sobre cultura linguística.

Com relação ao texto “*Quarto de despejo*”, da autora Carolina Maria de Jesus, ressaltamos que, em se tratando de turmas das séries finais do ensino fundamental, o professor deve optar por trabalhar o texto sob vários suportes (curta-metragem, quadrinhos, etc.), pois quanto maior a variedade melhor será o entendimento do aluno.

Inicialmente, o gênero textual configura-se como uma autobiografia em forma de diário, o que nos abre um grande leque para o trabalho com esses dois gêneros. Caso o professor opte por trabalhar enfatizando o gênero diário, que o faça por meio de sequência didática por meio da qual, no primeiro módulo, sejam trabalhadas as características principais do gênero diário e sua estrutura narrativa, a saber: presença de um vocativo (“querido diário”, “meu diário”, etc.); data, assinatura, tempo, espaço, personagens, etc.

Com relação à caracterização do espaço, temos um campo fértil, pois o ambiente retratado é a favela, ensejo para que o professor possa sugerir a comparação entre a favela e o bairro onde os alunos residem. Neste momento, o professor pode dar destaque aos adjetivos e figuras de linguagem que a autora utiliza para caracterizar o espaço onde vive, também enfatizando o tipo textual descritivo.

No plano temático/interpretativo, o professor pode trabalhar o paralelo entre as realidades da favela e dos bairros onde os alunos moram, solicitando, dessa forma, que os alunos criem um roteiro teatral ou façam pequenos “curtas” dos contextos, tanto de Carolina Maria de Jesus, retratado no livro, quanto do contexto dos alunos, e, depois, que exponham as produções para as demais turmas, incitando, assim, a reflexão sobre os espaços onde habitam e a correlação entre ambos os espaços.

Outra alternativa, ainda no plano temático/interpretativo, reside na releitura do texto. Para isso, o professor deve solicitar que os alunos criem trechos de diário cujo foco seja a linguagem e a cultura local, para, em seguida, dramatizar para a turma, de maneira criativa. Após isso, o professor cria rodas de conversa com o tema “Racismo e Gênero”, apresentando questões norteadoras para o debate, tais como: Que profissões são predominantemente ocupadas por mulheres? Que profissões são predominantemente ocupadas por mulheres negras? Que profissões são predominantemente ocupadas por homens? Que profissões são predominantemente ocupadas por homens negros? Qual a profissão de Carolina Maria de Jesus relatada no livro “*Quarto de Despejo*”? Em sua opinião, por que existe essa distribuição racial de postos de trabalho que deixa as pessoas negras em desvantagem financeira e social? Dentro de sua comunidade, existem mulheres que trabalham? Qual a profissão delas? Ao final dessas perguntas e outras, o professor deve solicitar um resumo dos principais pontos abordados durante a discussão.

Do ponto de vista linguístico, o professor deve analisar, juntamente com os alunos, o padrão de concordância verbal na obra “*Quarto de Despejo*”: Como é feita essa concordância? Como seria no padrão culto da língua portuguesa? Qual a intenção dos editores de manter essa variedade da língua? Em seguida, o professor solicita que os alunos reescrevam trechos do livro utilizando as regras de concordância do padrão culto da linguagem e, em seguida, promove-se uma reflexão sobre as diferenças entre linguagem culta e coloquial.

De forma geral, neste tópico, tentamos apontar algumas de muitas das possibilidades de atividades nos vários níveis de ensino de língua portuguesa e literatura com o intuito de levar o aluno às reflexões tanto linguísticas quanto socioculturais, as quais possibilitam uma clareza maior sobre alguns dos problemas sociais pelos quais nossa sociedade passa e que se refletem nos textos literários que o professor pode trabalhar em sala de aula.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do princípio de que capacitar professores para o aprimoramento das práticas de aprendizagens, no que diz respeito à língua materna, é o caminho para o aprimoramento do ensino de língua portuguesa e certo de que um dos objetivos do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) comunga de tal premissa, encontramos, nesta oportunidade, os conhecimentos teóricos imprescindíveis para nossa condição de educador e essenciais para a compreensão da necessidade de práticas inovadoras nas aulas de língua portuguesa, principalmente das áreas onde muito pouco ou quase nada disso é abordado, especificamente no ensino fundamental. Referimo- nos aqui à disciplina de Literatura.

Levando em consideração nossa vivência em sala de aula, trabalhando no ensino de língua portuguesa no ensino fundamental II, percebemos que existe, sim, um descaso para com a leitura literária, fato este que nos causa um sentimento de preocupação, pois sabemos que tais alunos, em sua maioria, vêm de comunidades carentes, do seio das periferias e que seu contato com os livros se dá, em grande parte, apenas na escola e, assim, a leitura pouco faz parte de sua rotina. E, em se tratando de leitura literária, não percebemos que ela seja presente na vida destes alunos.

Sendo assim, o Profletras nos mune dos conhecimentos necessários para entender os processos de aprendizagem pelos quais nosso aluno passa e, de posse desses conhecimentos, podemos elaborar atividades mais completas e atrativas, motivadoras e agradáveis, que proporcionem uma aprendizagem mais significativa para nossos alunos. Estas propostas de ensino, sempre estarão pautadas em metodologias que visem à leitura como algo prazeroso, estimulante e eficaz para o leitor, tendo a colaborar com o desenvolvimento das habilidades necessárias à formação de jovens leitores, muitas vezes distantes da leitura e alheios à sua importância para vida.

Diante disso, nesta pesquisa, buscamos apresentar atividades diferenciadas e direcionadas ao ensino de leitura-fruição. Atividades elaboradas com atrativos específicos com o objetivo de despertar o interesse do aluno em ler a obra, a vontade de se manifestar, o desejo de saber mais sobre o assunto tratado e a

oportunidade de usar a imaginação para criar e explorar este universo que a literatura traz até nós.

No decorrer deste trabalho de pesquisa referente à leitura de textos literários, tivemos muitas dificuldades, a começar pela estrutura da escola, além da falta de materiais didáticos, assim como de instrumentos que auxiliem a árdua tarefa de ensinar. Não foi fácil introduzir a leitura literária como algo agradável para o aluno e fazê-lo despertar o interesse em ler, pois nosso aluno é vítima de concepções de ensino de língua portuguesa incompletas, profissionais cansados, mal remunerados e que, apesar de tudo, ainda tentam dar seu melhor em uma sala de aula para quarenta e tantos alunos.

Nossos alunos são resistentes à leitura, são indivíduos que desde muito cedo se decepcionaram com as práticas de leitura às quais foram submetidos e, direcioná-los para uma leitura eficaz, prazerosa e que acrescente conhecimento em suas vidas, torna-se um desafio na carreira de qualquer docente. Provocá-los para que eles sintam vontade de trabalhar com o texto e finalmente levá-los a reconhecer o texto como parte de nós se torna um trabalho que exige muito dos profissionais da educação.

Nesse sentido, a metodologia aplicada no decorrer do desenvolvimento das etapas da oficina ministrada na turma se mostrou de grande eficácia, uma vez que possibilitou um trabalho minucioso com o texto, por meio da qual o aluno vivenciou etapas de leitura em que o manejo com o texto se deu primeiramente com a finalidade de ler por fruição e diversão, sem o peso de que, ao final da leitura, houvesse uma tarefa insípida para realizar, mas sim pelo simples fato de experimentar algo novo e aprender com as histórias contadas nas obras.

Destacamos que nossa intenção primeira para com a leitura das obras literárias sempre foi oferecer uma oportunidade de encontro com o texto literário, pois percebemos que um dos poucos ambientes onde esse aluno entra em contato com a literatura é a escola, haja vista a ausência de oportunidades para o contato com a literatura e com a arte em sua vida cotidiana. Em seguida, destacamos também que outro objetivo foi fornecer ferramentas de aprimoramento da leitura literária por meio de estratégias que facilitassem a absorção de informações sobre os textos lidos.

Outra questão importante e válida de se relatar consiste no fato de os alunos participantes da pesquisa manterem-se motivados durante todo percurso das atividades. Conservando a empolgação e a disposição para participar das diversas etapas da oficina, mostraram-se sempre com vigor inabalável e extrema vontade de aprender mais.

Ao final deste estudo, tivemos a oportunidade de rever nossa prática docente no que diz respeito ao trato com o texto literário e à formação de jovens leitores, oferecendo caminhos alternativos para a atividade leitora de nossos alunos. A percepção que tivemos não foi a de que nosso aluno se recusa a ler, mas a de que lhe faltam oportunidades reais e possíveis que lhe proporcionem ler literatura tanto no âmbito escolar como fora dele.

Quanto às falhas, elas existiram, mas, diante da importância das ações realizadas em busca da formação de leitores e do despertar do sentimento de desejo por ler, acreditamos que estas foram minimizadas. Esperamos que este trabalho de pesquisa possa contribuir para novos estudos em busca do aprimoramento do trabalho com o texto literário em nossas escolas e, ainda, que ajude outros profissionais dispostos a experimentar novas práticas e a diversificar suas aulas objetivando a formação de jovens leitores e o ensino leitura-fruição como concepção e prática basilares em nossa educação.

Finalmente, é com grande satisfação que falamos da empolgação que vimos nos rostos de nossos alunos com os desdobramentos que esta pesquisa lhes proporcionou, no sentido de oportunizar estarem em contato com autores de algumas obras e de poderem falar sobre elas de forma descontraída. Por fim, é com grande sentimento de agradecimento que manifestamos nossa gratidão aos professores do Profletras, por nos ajudarem a diminuir a névoa causada pela ignorância.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros discursivos. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BECHARA, Evanildo. **Dicionário de Língua Portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- CANDIDO, Antônio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. São Paulo: Editora Nacional, 1976, 5a edição revista.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** (Tradução de Laura Taddei Brandini). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977
- DELEUZE, G. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Sequencia didáticas para o oral e pra a escrita: apresentação de um procedimento. . In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- FERREIRA, T. Sociocognição: uma abordagem relevante para a compreensão dos processos de construção de sentido. In: XVII SEMANA DE HUMANIDADES DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA/UFRN, 01 a 05/06/2009, Natal/RN. **Anais [...]**, n. p., 2009. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT13/13.3.pdf>. Acesso em 24 fev. 2019.
- FERRAREZI Jr. Celso & CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- KLEIMAN, A. B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1992.
- KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora**: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LOCATELLI, Solange Wagner. **Tópicos de metacognição**: para aprender e ensinar melhor. 1ª edição, Curitiba: Appris, 2014.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais e ensino. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges; MATOS, Maria Vitalina Leal de. **Introdução aos Estudos Literários**. Lisboa: Verbo, 2001.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje**: caminhos de ensino. São Paulo: Paulinas, 2008.

OLIVEIRA, Valéria Rodrigues de. **Desmitificando a pesquisa científica**. Belém: EDUFPA, 2008.

SANTOS, Fábio Cardoso dos. **Alfabetizar letrando com literatura infantil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Raimunda Valquíria de Carvalho; PAZ, Ana Maria de Oliveira. **Os Estudos de Letramento no Âmbito da Linguística Aplicada: Diálogos que se Entrelaçam**. In: XVII CONGRESSO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA – ALFAL, 14 a 19/07/2014, João Pessoa/PB. **Anais [...]**, p. 3944-3956, 2014. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT13/13.3.pdf>. Acesso em 13 abr. 2019.

SILVA, Elizabeth Maria da; ARAÚJO, Denise Lino de. Letramento: um fenômeno plural. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada (Impresso)**, v. 2, p. 1-18, 2012.

SILVA, Vera Maria Tieztmann. **Literatura infantil brasileira**: um guia para professores e promotores de leitura. 2. ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed: 1998.

SOUSA, Inglês de. **Contos amazônicos**. São Paulo: Presença, 1988.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança, hip-hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Objetos educacionais do acervo digital da Unesp**, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

SOUZA, Renata Junqueira; MENIN, Ana Maria da C.S.; GIROTTO, Cyntia Graziela G.S.; ARENA, Dagoberto Buim (Orgs.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: Abordagens críticas dos letramentos no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

TFOUNI, Leda V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. São Paulo: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TODOROV, Tzvetan, **Os Gêneros do Discurso**. Lisboa: Edições 70, 1978.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/en_a09v31n3.pdf. Acesso em: 13 nov. 2018.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Formas Ficcionalis Contemporâneas e Educação Literária. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC. **11. Anais [s.n]**. São Paulo, 2008.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Letramento, leitura literária e escola. In: 1º COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 4º COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. **Anais [...]**, Maringá, 2009.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; YAMAKAWA, Ibrahim Alisson. **Letramento dominante x vernacular e suas Implicações para o ensino da literatura**. Muitas Vozes, v. 2, p. 185-198, 2013.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 11, n. 1, p.49-60, jan./abr, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22217964-Modelos-de-letramento-literario-e-ensino-da-literatura-problemas-e-perspectivas.html>. Acesso em: 7 abr. 2019.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 16 mai. 2019.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da Literatura**. Curitiba: Inter saberes, 2012.

ANEXOS

Anexo 1 – Termo de Autorização de Uso de Imagem dos Alunos Participantes da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
 INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
 ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

Termo de autorização de uso de imagem de menor de idade

_____, nacionalidade brasileiro (a), menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal), _____, nacionalidade brasileiro (a), estado civil _____, portador do RG N°: _____, e inscrito no CPF N°: _____, residente à Av/Rua _____, município de Tucuruí/PA.

Autoriza o uso de todo e qualquer material entre fotos, documentos, vídeos e áudio destinados ao projeto de pesquisa **Letramento Literário uma experiência de leitura literária no ensino fundamental**, desenvolvido por Júlio Luís Assunção Vasconcelos (Mestrando do programa de mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), na Escola Municipal Prof, Manoel Carlos.

Por esta ser expressão de minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a títulos de direitos conexos à imagem do menor acima qualificado ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Tucuruí/PA, _____ de _____ de 2020.

 Assinatura do responsável

Anexo 2 – Registros fotográficos das atividades desenvolvidas



