

Primeira Edição | E-book

DA LITERATURA À ESCRITA: ENTRE REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS

Organizadores

Symara A. A. de O. Cabral

Sayonara A. de Oliveira Uchoa

**DA LITERATURA À ESCRITA:
ENTRE REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS**

Colaboraram nesta edição:

Capa: Larissa Rodrigues de Sousa & Filipe Pereira da Silva Dias

Comissão editorial: Rozane Pereira de Sousa e Henrique Miguel de Lima Silva

Editores: IDEIA – Inst. de Desen. Educ. Inter. e Aprendizagem

UCHÔA, Sayonara Abrantes de Oliveira; CABRAL, Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira (Org.). **Da literatura à escrita:** entre reflexões e experiências. Cajazeiras – PB: IDEIA – Inst. De Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem, 2020.

ISBN: 978-65-991633-5-7

1. Literatura 2. Escrita 3. Reflexões e experiências I. Sayonara Abrantes de Oliveira Uchôa II. Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira Cabral.

CDD. 400.400



Reservados todos os direitos de publicação à
IDEIA – Inst. de Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem
Rua Tenente Arsênio, 420 – Centro
Cajazeiras – PB CEP 58.900-000
www.editoraideiacz.com.br

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação, fotocópia, distribuição na Web e outros), sem permissão expressa da Editora ou citação adequada da fonte.

O conteúdo e dados apresentados na obra são de inteira responsabilidade dos seus autores e orientadores, bem como a adequação vocabular e gramatical.

APRESENTAÇÃO

No início do século XX, Monteiro Lobato levantava as primeiras bandeiras na luta pela democratização da literatura e da educação no Brasil através da célebre frase “Um país se faz com homens e livros”. Nos dias atuais, um século depois, a percepção acerca da reflexão apresentada se mantém viva, presente no contexto atual, marcado pela inacessibilidade de muitos ao mundo das letras, dos livros.

Neste contexto, a educação atual é caracterizada pela busca permanente de caminhos que proporcionem o encontro entre o aluno e esse mundo maravilhoso dos livros, através da leitura e também da escrita, fazendo-se leitores e escritores, pensadores na construção de uma sociedade reflexiva.

Ademais, outros desafios se fazem presentes através da necessidade de adequar a busca do encontro entre o leitor/escritor com os textos, frente às mudanças impulsionadas pelas tecnologias, pelas exigências das relações comunicativas, enfim, diante de relações cada vez mais complexas e, por serem permeadas pelos textos, requerem desenvolvimento de competências.

Com base no cenário estabelecido, este volume concentra reflexões acerca do ensino/práticas de escrita, contemplando processos de retextualização, reescrita, autoria, produção de gêneros multimodais. Ao mesmo tempo, contempla reflexões literárias que traduzem olhares sobre a teoria como também o compartilhar de experiências exitosas no ensino, do encontro do aluno com a literatura.

Enfim, agrupa artigos que traduzem as inquietações e buscas, pesquisas, reflexões relacionadas à “**Educação remota e novos letramentos em tempos de distanciamento social**”, resultado do encontro no II Simpósio de Línguas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, em sua segunda edição, realizado pelo Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas – GRENAL, grupo veiculado ao IFPB - Campus Cajazeiras em 2020.

Um convite à reflexão.

SUMÁRIO

PRÁTICAS DE ESCRITA NA PERSPECTIVA DAS ARTES VISUAIS: ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES EM AULAS DE PORTUGUÊS NA EJA.....	7
<i>Djane de Sousa Barros</i>	
<i>Francineide Lima Abreu</i>	
<i>Washington Luís dos Santos Abreu</i>	
CRIAÇÃO/REVISÃO TEXTUAL À LUZ DOS MULTILETRAMENTOS: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO.....	25
<i>Marcos Randall Oliveira de Freitas</i>	
<i>Gerciane Lima de Miranda</i>	
ESCRITA DE FANFICS NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM À LUZ DOS GÊNEROS DISCURSIVOS COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL.....	40
<i>Regiani Leal Dalla Martha Couto</i>	
<i>Dioneia Foschiani Helbel</i>	
RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA POR MEIO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA VIVÊNCIA DO PROJETO “VERSOS QUE CONTAM”	57
<i>Chrisllyne Farias da Silva</i>	
<i>Thaís Calixto Felipe</i>	
CONDENADOS À ESCRITA: ESPECIFICIDADES DE RESENHAS CRÍTICAS PRODUZIDAS POR UM GRUPO DE RECUPERANDOS DA APAC-JANUÁRIA/MG.....	73
<i>Pedro Borges Pimenta Júnior</i>	
<i>Ana Paula Ribeiro Queiróz de Souza</i>	
<i>Daniele Vieira Melo</i>	
<i>Malena Pereira da Silva</i>	
<i>Rosana Alves Pinto</i>	
DA FALA PARA A ESCRITA - UMA EXPERIÊNCIA COM PODCAST NA RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO NOTÍCIA.....	85
<i>Diana Santos de Melo</i>	
PRODUÇÃO DE BOOKTUBE NO ENSINO A DISTÂNCIA: PROJETO DE GÊNERO MIDIÁTICO NO ENSINO MÉDIO.....	96
<i>Alex George Magalhães</i>	
A LEITURA LITERÁRIA E A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA: MANOEL DE BARROS VAI À ESCOLA.....	109
<i>Vanderlei da Silva Lima</i>	

VOZES DE RESISTÊNCIA: ENSINO DE LITERATURA E POEMAS DE PROTESTO NA SALA DE AULA.....	121
<i>Dalva Patricia de Alencar</i>	
<i>Daise Lilian Fonseca Dias</i>	
<i>José Wanderley Alves de Sousa</i>	
CAPITÃES DE AREIA (O FILME): UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO À LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO PECHEUTIANA.....	134
<i>Willian Fernandes</i>	
<i>Renato Rodrigues Oliveira</i>	
RENASCIMENTO: UMA RELEITURA DO CONTO DE FADAS “CHAPEUZINHO VERMELHO”	148
<i>Wagner Pereira de Souza</i>	
MEMÓRIAS PÓSTUMAS: A EFEMERIDADE DA VIDA DE <i>SÍLVIO</i> NO ROMANCE <i>FIM DE FERNANDA TORRES</i>	158
<i>Josimar Soares da Silva</i>	
<i>Marta Célia Feitosa Bezerra</i>	
<i>Patrícia Cristina de Aragão</i>	
<i>Waldileny de Oliveira Lima</i>	
<i>Ione dos Santos Souza</i>	
<i>Josinaldo Cavalcante</i>	
TRÊS PROJETOS, UMA PROPOSTA E MUITAS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	174
<i>Janira Severina Amorim da Silva Lira</i>	
<i>Daniela Cristina Pereira Ramos</i>	
APRENDENDO A GOSTAR DE LER: LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA E A PERSPECTIVA DOS DISCENTES	186
<i>Carolaine Marinho da Silva</i>	
<i>Jessye Késsia de Carvalho Pereira</i>	
<i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	
CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA A ESTRUTURAÇÃO DO EU NO ADOLESCENTE: UM DIÁLOGO ENTRE O PEQUENO PRÍNCIPE E A PSICANÁLISE	200
<i>Milena Nascimento do Rosário</i>	
<i>Nelson Martinelli Filho</i>	
CÍRCULOS DE LEITURA: AFRO-BRASILIDADES NAS AULAS DE LITERATURA, UMA PROPOSTA.....	214
<i>Renan Cabral Paulino</i>	
<i>Maria Elizabeth P. Souto Maior Mendes</i>	
<i>Danielle de Luna e Silva</i>	
ENCONTROS COM A LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA DE PROTAGONISMO ESTUDANTIL	229
<i>Delci Cleonice Bender</i>	

LENDO MEDEIA NA SALA DE AULA: UMA SEQUÊNCIA BÁSICA..... 239

Rayana Rezende Gomes Demetrio de Vasconcelos Barros

Raíra Costa Maia de Vasconcelos

LETRAMENTO CRÍTICO, ENSINO DE LITERATURA E PRÁTICA DE CIDADANIA..... 251

Ianara Silva Dantas

Renato de Medeiros Nóbrega

M^a Elizabeth Souto Maior Mendes

Danielle de Luna e Silva

PRÁTICAS DE ESCRITA NA PERSPECTIVA DAS ARTES VISUAIS: ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES EM AULAS DE PORTUGUÊS NA EJA

Djane de Sousa Barros¹

Francineide Lima Abreu²

Washington Luís dos Santos Abreu³

Neste artigo apresentam-se práticas de produção de textos através da perspectiva das artes visuais no âmbito do ensino aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que são insistentemente tachados como alunos que tiveram sua base de ensino escassa e por esse e outros motivos possuem precariedade no ato da escrita. Desse modo, objetiva-se uma aplicação que relacione as atividades interdisciplinares em arte e educação, como forma de melhorar o desempenho da escrita, com vistas à reflexão sobre as imagens da arte visual, estimulando-os à experiência de leitura e produção textual e auxiliando-os na construção do conhecimento da linguagem. Assim, desenvolvendo as habilidades e competências de uso da escrita em diferentes situações de comunicação; motivando-os a produzir com base nas atividades e instigando-os a derivar graus de complexidade, de forma a contribuir para sua visão crítica e ampliada, para que possam produzir textos e até mesmo portar-se junto à sociedade de forma mais coerente às diferentes situações que venham se deparar, agindo de modo eficiente e eficaz junto ao contexto social que estão inseridos. Dessa forma, como fundamentação teórica tem-se Bakhtin (2006), Carreira (2014), Layton (1991), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), dentre outros.

Palavras-chave: EJA, Artes visuais, Sequências didáticas, Produção textual.

INTRODUÇÃO

As práticas de leitura e escrita na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) estão permeadas por grandes dificuldades. Os conceitos fundamentais para o processo de produção de textos tendem a envolver o contexto social, público ou privado dos alunos. Assim, torna-se necessário conceber uma vitalidade na comunidade escolar da EJA, pois a aproximação junto às realidades vivenciadas por esses alunos proporciona motivação no aperfeiçoamento da leitura e da escrita, ou até mesmo, aprendizagem de algo desconhecido que envolva esses aspectos. Tendo em vista que esses alunos, ao ingressarem na escola, já possuem um grande aparato de conhecimentos vivenciados em seu cotidiano, juntamente com habilidades e experiências de vida resultantes do seu

¹ Mestra em Letras (Profletras) pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Itaituba-Pará. Brasil, djaneletras@hotmail.com.

² Mestra em Letras (Profletras) pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Santarém-Pará. Brasil, francineide.abreu@ufopa.edu.br.

³ Mestre em Educação (PPGE) pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Santarém-Pará. Brasil, wlsabreu@hotmail.com.

convívio em sociedade, esta muitas vezes banalizada e/ou desestruturada, apresentando assim, um contexto social com baixas perspectivas de crescimento linguístico e social.

Conforme assevera Carreira (2014, p. 5):

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), certamente devido ao perfil majoritário do seu público, trabalhadores de baixa renda, setores em situação de exclusão e vulnerabilidade social, parece estar sempre em xeque, com baixo reconhecimento, acusada de ser uma modalidade educativa com pouca e concorrente da educação de crianças e adolescentes.

Cabe, assim, refletir sobre as distintas formas de relacionar o contexto social dos alunos junto às perspectivas das artes visuais, construindo sequências didáticas que relacionem os segmentos e concepções que visem edificar patamares mais estruturados sobre o ato de ler e, principalmente, o processo de produzir textos. Uma vez que esse se constitui nessa intervenção em sala de aula que modifica a prática docente por fazer intervir em pesquisa e docência na elaboração de sequências didáticas.

APORTE TEÓRICO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 17) “O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza [...]”

Sabe-se que esse eixo de qualidade do ensino, como já foi citado acima, há décadas vem batalhando para sua melhoria, sejam aperfeiçoamentos no modo de ensinar determinados conteúdos, seja como objeto de estudo; por exemplo, a sequência didática que será trabalhada posteriormente, viabilizará essa necessidade que tanto é criteriosa diante da sociedade, que é a eficiência da comunicação e expressão do aluno através de sua oralidade e escrita.

As práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento. Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que

permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação.

Em decorrência disso, os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem (PCN, 1998, p. 34).

No contexto acima, pode-se observar que a linguagem possui diferentes dimensões de ocorrência, podendo ser realizada em todo contexto social de um ser humano, seja em casa, no trabalho, numa conversa formal ou informal, na igreja, na escola, dentre outros; logo, para cada situação temos um objeto de análise e sistematização teórica, ocorrendo assim, mudanças nas dimensões em que se insere.

Assim, quando se refere a alunos, principalmente no contexto da EJA, o professor categoriza o objeto de estudo, através da conjectura entre teoria e prática. A partir do qual o aluno possa compreender do início ao fim dos estudos.

Observa-se, portanto, a correlação entre a arte e a realidade social, conforme Layton (1991, p. 157-158):

Há dois importantes aspectos de comunicação da arte, que devem ser considerados. Há primeiro uma diferença muito real entre as unidades de linguagem significativas convencionais e as representações pictóricas em arte. Podemos muitas vezes (embora certamente nem sempre) começar a identificar o que se representa na arte das culturas, cuja língua não falamos, porque, apesar de os sons não terem necessariamente conexão com os objectos cujos conceitos denotam, as pinturas assemelham-se, de facto, ao que retratam. A nossa ideia deste objeto, todavia, é improvável que corresponda exatamente àquela que os membros de outra cultura possuem. Em segundo lugar, os objetos que são representados na arte estão eles próprios associados, graças à experiência cultural, a fenômenos mais gerais e apreendidos com menor prontidão. Ou seja, as ideias significadas por motivos visuais representam elas mesmas outras ideias.

Ainda em Layton (1991, p. 180) afirma: “A arte não é uma extensão da comunicação secular e prosaica, nem do contrário disso: ela utiliza a repetição e a reformação para fins diferentes”. Entende-se que o uso da arte como objeto de extensão comunicativa prioriza diferentes situações, pode-se assim, relacionar as sequências didáticas via os caminhos que a arte visual nos proporciona para obter resultados significativos junto aos alunos.

Nessa conjuntura, a didática para produzir textos induz o aluno a ler e refletir sobre as imagens, resolvendo questionamentos colocados a ele e, ainda, instigar o

processo de escrita não mais pela repetição e simples correção gramatical, mas sim pelo olhar analítico e reflexivo do aluno junto à obra.

Pois, sabe-se que conforme a teoria ideológica de Bakhtin (2006, p. 29-30):

[...] toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico. Converte-se, assim, em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade.

O mesmo se dá com um instrumento de produção. Em si mesmo, um instrumento não possui um sentido preciso, mas apenas uma função: desempenhar este ou aquele papel na produção. E ele desempenha essa função sem refletir ou representar alguma outra coisa.

Concretiza-se, assim, o objeto simbólico como base estrutural para produção de opiniões, podendo relacionar a arte visual nesse contexto, uma vez que a partir da visualização das imagens o receptor/aluno terá um “juízo” definido de acordo com sua realidade e/ou vivência, resultando no pressuposto da realidade material, refletindo e refratando outra realidade.

Assim, no contexto em que se insere cada aluno, o desenvolvimento do processo de enunciação constitui-se conforme Bakhtin afirma (2006, p.157):

A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuísse do seu poder vital e torna-se uma realidade. As condições da comunicação verbal, suas formas e seus métodos de diferenciação são determinados pelas condições sociais e econômicas da época.

A partir das afirmações acima, o processo de comunicação contextualiza-se com maior veracidade e, a contar desse, a ampliação de vocabulário para melhoria na produção de textos, resultado subsequente à comunicação, obtêm significativos avanços; pois se entende que no percurso do ato da fala, podendo ser o de aperfeiçoamento da leitura, projetam-se melhorias contínuas e viáveis para construção de textos.

Pois, tal como observa Marcuschi (2001, p. 85) A compreensão se torna algo que não se constrói apenas na relação direta de enunciados concatenados, mas na relação de

porções textuais propiciadas por expectativas, interesses, necessidades e outros aspectos que envolvem crucialmente conhecimentos de base mais sólidos.

Pondera, ainda, Marcuschi (2001, p. 86) “O leitor tem condições de definir interativamente o fluxo de sua leitura a partir de assuntos tratados no texto sem se prender a uma sequência fixa ou a tópicos estabelecidos por um autor. Trata-se de uma forma de estruturação textual que faz do leitor simultaneamente coautor do texto final.”.

Partindo desse pressuposto, as sequências didáticas norteiam os alunos a produzirem textos a partir das imagens, logo terão autonomia de estruturar seus escritos conforme conjecturam.

Dessa forma, nas aulas de português objetiva-se não só o simples fato de obter o uso da linguagem oral e escrita, mas socializá-la com o contexto social dos alunos. Conforme afirma Batista (1997, p. 3) “[...] no ensino de Português, o que se ensina é o produto de uma visão, entre outras coisas, do fenômeno da língua e do papel de seu ensino numa determinada sociedade.”. Pode-se assim, relacionar os aspectos sociais dos alunos da EJA às afirmações de Batista, como agentes interlocutores, em que eles produzem seus discursos e relacionam com uma organização real, formando um ato de conhecimento de mundo.

PRÁTICAS DE ESCRITA NA PERSPECTIVA DAS ARTES VISUAIS - SEQUÊNCIA DIDÁTICA

As estratégias de ensino nas salas de aula da EJA são diferentes do ensino regular, uma vez que esses alunos ingressam ou retornam à escola com dificuldades nas questões relacionadas à leitura e à escrita, pois visam obter o que a sociedade impõe sob o domínio oral e escrito, devido às inúmeras informações que adquirem cotidianamente. Assim, o estudo da gramática é importante, porém, necessita-se da interação, expressão, contato e a capacidade de se expressar socialmente; o que pode ocorrer como pondera Layton (1991, p. 182-183):

[...] por detrás da riqueza e diversidade da imagética cultural subsistem alguns princípios gerais de comunicação que são partilhados com a linguagem, mas materializados em formas peculiares à representação visual e, em segundo lugar, ilustrar como a arte reveste de qualidades particulares a comunicação visual, como faz para linguagem.

Logo, no contexto para se trabalhar artes visuais como formas de elaboração de textos, parte do princípio que se deve incorporar diferentes tipos de linguagens para consequentemente obter um trabalho direcionado ao seguimento didático proposto. Conforme afirma Pereira (2016, p. 9):

A obra de arte é a manifestação concreta dos significados que um determinado coletivo atribui ao viver em grupo, é a maneira de criar sentidos ao cotidiano.

Ao criar uma determinada obra, o artista se vale da matéria construída socialmente. Como parte da cultura, a arte é a maneira de indicar os caminhos poéticos trilhados por aquele grupo. Criar uma obra de arte vai além da utilização da linguagem (desenho, pintura, escultura), vai além do domínio técnico, porque criar uma forma demanda reflexão, conhecimento sobre o projeto. Além disso, a obra de arte comunica ideias.

A produção textual, em sala de aula, parte de diferentes pressupostos de conhecimento, relacionando o intermediador/professor (a); o aluno enquanto conhecedor de suas peculiaridades, e o processo criativo sendo exposto via arte visual para instigar os alunos a relacionarem suas vivências cotidianas, contexto social e cultural em que convivem.

Nesses pressupostos articula-se o segmento de ensino através da proposta de sequência didática (abaixo) que envolve a arte visual, visto que o uso e reflexão constituem práticas de aprendizagem que explanam de forma mais abrangente as restrições que podem conter as imagens e, a partir dessas, fomentar o processo de leitura, escrita e, consequentemente, capacidade de falar e escutar.

Assim, para referenciar a sequência didática no ensino e prática de produção de textos, tem-se como proposta a utilização das imagens com indagações sobre “O que é arte?” e o texto “Arte todo dia” essas que se encontram nas páginas iniciais do livro (RODRIGUES, Maria Anunciação. **Livro Arte para Crianças**. São Paulo: Publifolhinha, 2015), a partir dessas se inicia a sequência didática nas seguintes etapas abaixo:

ETAPA 1: entregar as filipetas (cópias separadas das imagens abaixo) para grupos de alunos e pedir para cada um ler o que está escrito.

Figura 1



Figura 2



Figura 3



Fonte: MEIRA, Béa. Livro Arte, 7º ano (Projeto Radix).
Figuras referentes às conceituações sobre a Arte e suas reflexões.

Nessa fase o aluno/a terá que enfatizar as palavras que estão destacadas e refletir sobre estas, posteriormente colocar suas opiniões sobre o porquê da ênfase das palavras.

ETAPA 2: enquanto os alunos leem, o professor escreve no quadro “O que é arte?” e as palavras-chave que foram lidas, conforme o esquema abaixo:

Figura 4

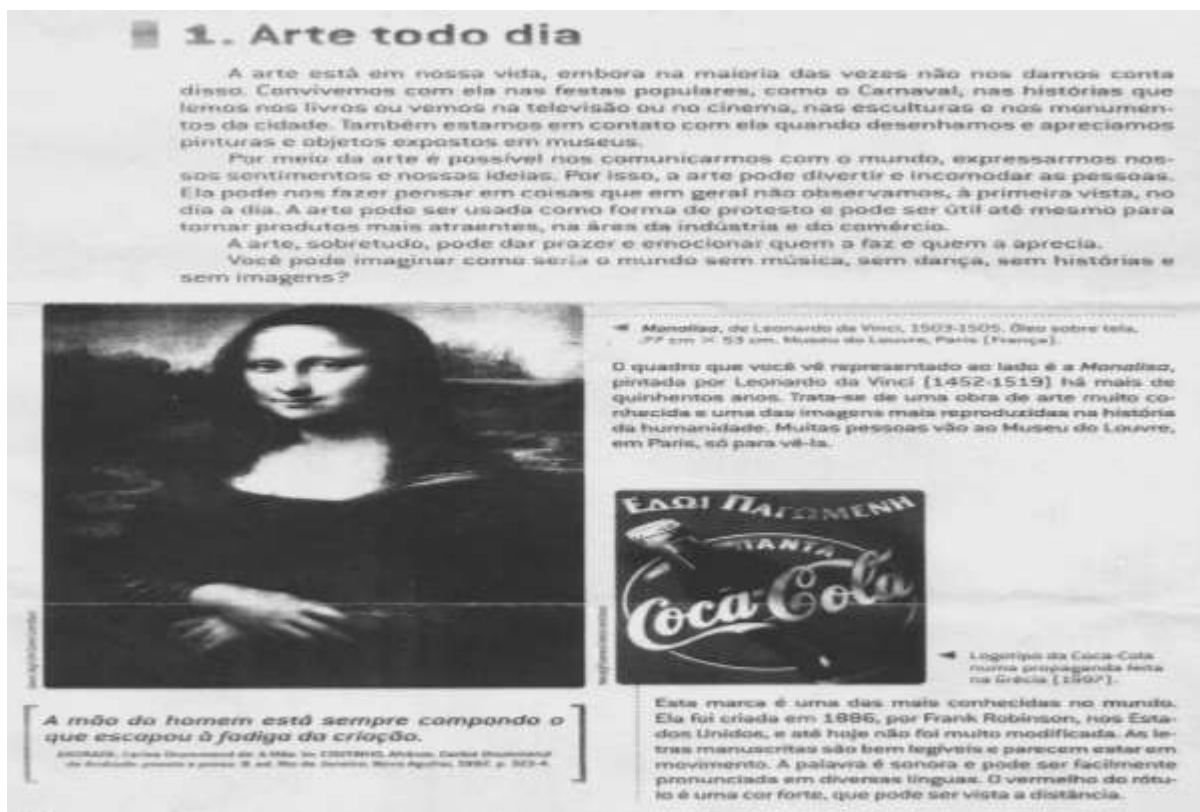


Fonte: Elaborado no momento da etapa 2.

Figura montada durante a etapa 2 para designar diferentes contextos de conhecimentos dos alunos.

ETAPA 3: apagar as informações escritas no quadro e recolher as filipetas. Logo após, entregar cópias do texto “Arte todo dia”⁴ (abaixo) aos grupos de alunos.

Figura 5



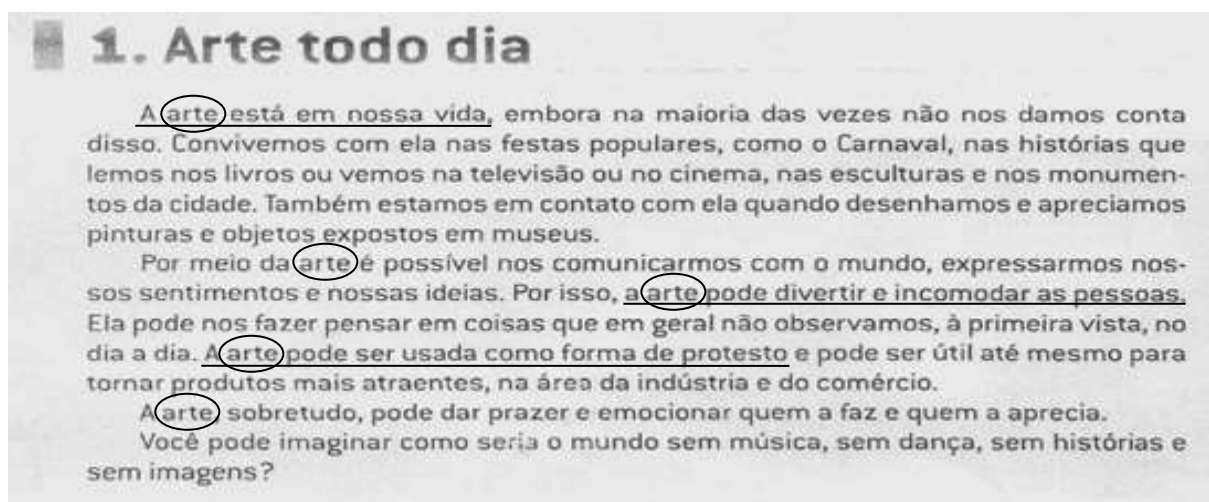
Fonte: MEIRA, Béa. Livro Arte, 7º ano (Projeto Radix).
 Texto para reflexão da Arte no cotidiano e a expressão de suas diferentes realidades.

OBS. 1: O texto deve estar dobrado em partes que separem os parágrafos ou aspectos principais, para que o aluno acompanhe a leitura somente da 1ª parte.

OBS. 2: O professor ler em voz alta a parte do texto evidente e pede aos alunos identificarem quantas palavras “arte” contém no mesmo?

⁴ Como as imagens (filipetas), o texto pode ser alterado para outro que conceitue a arte e seu contexto, uma vez que este é apenas sugestão.

Figura 6



Fonte: MEIRA, Béa. Livro Arte, 7º ano (Projeto Radix).
 Texto para reflexão da palavra Arte e suas designações.

ETAPA 4: após a leitura do professor e a identificação das palavras “arte” identificadas pela figura geométrica losango; o professor, ainda, seleciona algumas frases, identificadas pelo sublinhado, para que os alunos leiam o que vem antes e/ou depois da frase lida. Exemplos:

Frase 1: “..., a arte pode divertir e incomodar as pessoas...”

Frase 2: “A arte está em nossa vida, ...”

Frase 3: “A arte pode ser usada em forma de protesto...”

Dentre as etapas 3 e 4 têm-se o processo didático de ensino da leitura para melhor percepção do aluno, uma vez que através da identificação das palavras “arte” e o fluído da leitura desenvolvido pelas estratégias de encontrar períodos, obtém um significativo avanço na competência discursiva e no âmbito de motivá-los ao contexto de acompanhamento sociodiscursivo dentre os colegas.

ETAPA 5: abrir o restante do texto, ainda não lido, e perguntar aos alunos:

Figura 7



Fonte: MEIRA, Béa. Livro Arte, 7º ano (Projeto Radix).
Texto para reflexão da Arte na expressão de suas diferentes realidades.

Pergunta 1: Qual imagem está no presente e no passado? Por quê?

Pergunta 2: Qual país que está o quadro da Monalisa e Coca-Cola?

Pergunta 3: O que as imagens estão representando? Qual o objetivo delas?

A reflexão crítica dos alunos surge a partir do envolvimento do texto com questionamentos colocados a eles, pois na constituição do eixo cognitivo são aguçados conhecimentos que interligam fontes teóricas e empíricas de vivências já presenciadas dentro de seus contextos sociais, e no contexto escolar são adquiridas novas ou aprimoradas essas fontes de conhecimentos.

ETAPA 6: entregar as 3 folhas/cópias (estas possuem dados das filipetas entregues no início da atividade), das quais 2 folhas são iguais as filipetas, porém, sem as palavras chaves e 1 folha somente com as palavras chaves separadas para preencher. Posteriormente, os alunos devem preencher as lacunas das duas folhas entregues, por exemplo:

Figura 8



Figura 9



Figura 10



Fonte: Elaborado no momento da etapa 6.

Figuras utilizadas para realização da etapa 6 com a junção das palavras com conceituações.

Nessa fase o aluno dinamiza sua interpretação e reflexão sobre as etapas anteriores, uma vez que na etapa 1 foram vistas e lidas todas as figuras com suas identificações completas e na etapa 2 colocado no quadro todas as palavras correspondentes que preenchem as lacunas circunstanciadas na fase acima.

ETAPA 7: o professor deve escolher uma pergunta do texto (*Você pode imaginar como seria o mundo sem música, sem dança, sem histórias e sem imagens?*)⁵ e com esta os alunos devem produzir frases/parágrafos, sendo que um aluno inicia e os demais dão continuidade e/ou o aluno elabora seu texto de forma individual, assim, compondo a estrutura textual (introdução, desenvolvimento e conclusão).

⁵ A pergunta segue o mesmo critério do texto e imagens, sendo que ela deve constar no texto selecionado pelo professor para poder trabalhar a produção de texto.

ETAPA 8: com base nos textos produzidos realiza-se a análise, verificando a estrutura textual, conteúdos trabalhados no período das aulas, a intenção do/s aluno/s em produzir tal texto, dentre outros.

A partir dessa, pode-se observar quão significativa torna-se uma sequência didática, pois conforme afirma Bakhtin em (2006, p.153)

A tendência principal do estilo linear é criar contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado, correspondendo a uma fraqueza do fator individual interno. Nos casos em que existe completa homogeneidade estilística de todo o texto (o autor e suas personagens falam a mesma língua), o discurso construído como sendo o de outrem atinge uma sobriedade e uma plasticidade máximas.

Infere-se que cada ser humano apresenta uma tendência opinativa particular para expor fatos e/ou argumentos, expressando seu eu interior ou exterior de modo regular, promulgando suas particularidades e ao mesmo tempo divulgando um discurso seu, mas que expressa o seu entorno. Por isso, essa homogeneidade estilística afirmada por Bakhtin, em que o autor, no caso visualizando uma arte visual, elabora suas considerações preponderantes a seu contexto, mas mantém a unidade do todo em sua produção.

ANÁLISES DAS PRODUÇÕES ESCRITAS NO ÂMBITO DAS ARTES VISUAIS

O processo metodológico utilizado de sequenciação de etapas para o produto final (texto) realizou-se em uma turma de 4ª etapa da modalidade EJA, de uma escola municipal de Itaituba-Pará. Logo, dentre 20 textos produzidos, 5 textos foram selecionados seguindo os seguintes critérios: participação ativa nas atividades durante as etapas da sequência, pois os alunos envolviam-se no contexto das atividades, fazendo questionamentos e ponderações sobre os assuntos abordados e até mesmo instigando os demais colegas a participarem das atividades propostas; e elaboração do texto conforme o requisitado, adequando o assunto abordado ao gênero textual que selecionaram, bem como dinamizando as etapas de escrita de forma adequada e promissora.

Assim, cinco textos foram selecionados e analisados conforme abaixo:

Tabela 1: Textos selecionados

Texto	Autor	Gênero do autor
Texto 1	Aluna	Feminino
Texto 2	Aluno	Masculino
Texto 3	Alunas	Feminino e Feminino
Texto 4	Alunos	Masculino e Masculino
Texto 5	Aluna e Aluno	Feminino e Masculino

Fonte: Elaborada para análise das produções.

Sendo que a partir das análises individuais os resultados serão segmentados conforme a concepção de critérios de escrita, abaixo seguem os textos escritos⁶ pelos alunos.

Texto 1 - Autor: Aluna

Arte no mundo dos artistas

O mundo sem arte não seria mundo, porque a arte que faz o mundo mais bonito cheio de paisagens e artistas muito talentosos, que fazem cada obra de arte mais bonita. A tendência só cresce, muitos artistas optaram por temas nacionais, cheio de poesias, ritmos folclóricos e também comidas típicas, essas que também fazem parte do mundo artista; outros se dedicam à produção de obras nacionais, como por exemplo, canções feitas por vários artistas da região. Quando pensamos em músicas que retratam o Brasil seria sem jeito se não tivesse arte em todo lugar, porque o que transforma o mundo mais bonito são as artes que fazem as paisagens ficarem mais bonitas, também têm as danças, os rádios que fazem parte da história dos artistas e várias coisas antigas que fazem parte do mundo artistas. A arte é um meio encoberto pelos seres humanos na sociedade.

Texto 2 - Autor: Aluno

Arte do belo

A arte faz parte da nossa vida e do nosso mundo. A maioria do que nós fazemos de belo como uma pintura, um desenho tem a ver com a arte.

Em nosso cotidiano a maioria do que nós fazemos e vemos é a arte no nosso mundo; a arte já vem há muitos anos e não é só na pintura, mas um desenho belo e magnífico. Se uma arte for bem linda e bela podemos até vender em museus.

A arte não é só uma pintura, ou só um desenho, mas também uma matéria de escola; nós estudamos a arte todas as quartas e quintas-feiras, mas ainda não descobrimos tudo sobre a arte.

⁶ Textos reproduzidos com algumas adequações gramaticais básicas.

A arte é misteriosa e interessante, pois revela os povos que existiram nos anos atrás, a mesma vem dos povos índicos e pré-históricos.

Texto 3 - Autor: Aluna 1 e Aluna 2

O mundo sem arte

Aluna 1

O mundo sem arte seria um mundo sem sentido, seria sem vida, não seria mundo, se não existisse arte não existiria história pelo fato de que não teriam obras para serem lembradas, apreciadas e conservadas. A arte também tem uma grande relação com a história, ao longo do tempo existiram pessoas que faziam arte de todos os tipos, desde quadros a pedras; e a história tem uma grande influência, pois hoje podemos ver futuros artistas, pintores de todas as formas, e como seria o mundo sem arte? Seria sem graça.

Aluna 2

Seria um mundo apagado, sem motivação, sem cor, mas mesmo assim os artistas optaram por temas nacionais em suas obras. Essa orientação se manifestou e foi difundida por artistas, grupos e movimentos. Não ia ter poesia, ritmo e melodia. Podemos comparar o ritmo à pulsação do coração, pois a sequência de batimentos cardíacos estabelece um ritmo, assim como o definido pelos intervalos de uma música. Muitos artistas optaram por temas nacionais em suas obras essa orientação se manifestou e foi difundida especialmente na dança que é uma arte em que dançavam nos cultos aos Deuses a quem se atribuiu a fé dos homens. A dança na cultura grega recebe especial importância e estão presentes nas lendas, cerimônias, literatura e como ensinamento obrigatório na formação dos cidadãos. A cultura é uma arte e todos nós precisamos das artes em nosso mundo.

Texto 4 - Autor: Aluno 1 e Aluno 2

A arte inexistente

Aluno 1

Se não existisse a arte no mundo nós nunca conheceríamos a história dos nossos antepassados, e assim nunca conheceríamos a cultura, a dança, o que eles faziam para se alimentar e a forma de se vestir.

Aluno 2

O mundo sem a arte não é mundo, porque o mundo é uma arte, o universo é uma arte, as pessoas são uma arte, nosso redor é uma arte; sem a arte o mundo seria preto e branco, e sem estrutura, sem o ser humano não construía a arte.

Texto 5 - Autor: Aluna e Aluno

O mundo sem a arte

Aluna

A vida do ser humano é composta por tais elementos como a música, danças, imagens e história, esses elementos têm como finalidade e objetivos de fazer com que seja um entretenimento para a vida do ser humano, e fazer com que a arte tenha sentido; os elementos da arte têm como objetivos de ligação os elementos compostos com a arte.

Aluno

Isso são coisas que tornam o dia-a-dia fundamental para produzir ou fluir uma música, algo artístico ou coisas que influenciem o ser humano à vida delicada, como o desenho, a dança e dedicam as pessoas a um caminho bom, e não praticam violência, pois é um tipo de coisa que ajuda as pessoas a lidar com crianças, familiares, amigos e etc.

E isso é um caso lindo que a cada dia aumenta e ajuda as pessoas a lidarem umas com as outras.

Os procedimentos de análise dos textos apresentados acima visam identificar o processo de escrita na vertente da arte visual como precursora dos aspectos de planejamento de escrita e inserção estrutural. Assim, as produções dos alunos visam colocá-los em situação de escrita favorável tangenciando a correlação do processo de análise junto ao contexto de interpretação.

Dessa forma, as análises e interpretações das produções textuais serão feitas a partir de um processo comparativo, de forma que possam ser analisados os eixos positivos e dispostos a melhorias. Pois, conforme afirma Koch (2015) que no âmbito da escrita o eixo de interação comunicativa entre os falantes torna-se enfatizador para as práticas comunicativas e de contextualização em distintas concepções de análise.

Nessa perspectiva:

A escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espaciotemporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção. (KOCH, 2015, p. 36).

Assim sendo, os aspectos observados nos textos selecionados foram:

- **sistema linguístico:** nos eixos linguísticos os textos apresentados propuseram e identificam-se como parcialmente segmentados, conforme estratégias de escrita intermediadas por Passarelli (2012, p. 155) “escrever dentro do tempo de que disponho, tenho mais condições de distribuir o tempo e realizar um trabalho com, talvez, menos angústia”, ou seja, discorrer sobre determinado discurso (falado ou escrito), explorando os conhecimentos linguísticos e de mundo. Tais disposições observam-se na utilização de operadores argumentativos, por exemplo, em:

*Texto 1: “O mundo sem arte não seria mundo, **porque** a arte faz o mundo mais bonito[...];”*

*Texto 2: “A arte não é só uma pintura, ou só um desenho, **mas também** uma matéria de escola[...].”*

*Texto 3: “[...] e a história tem grande influência, **pois** hoje podemos ver futuros artistas[...].”*

*Texto 4: “Podemos comparar o ritmo à pulsação do coração, **pois** a sequência de batimentos cardíacos estabelece um ritmo, **assim como** o definido pelos intervalos de uma música.”*

*Texto 5: “O mundo sem a arte não é mundo, **porque** o mundo é uma arte [...].”*

- **processo de interação:** a referenciação de conhecimento empírico constrói ao longo do tempo um conhecimento teórico, as regras dinamizadas na escrita estruturam-se com o ato da fala e, conseqüentemente, a transmissão de pensamentos torna-se contínua entre escritor e leitor e/ou vice-versa. O procedimento de escrita nos cinco textos analisados estruturou-se de forma que a própria interação, designando o sujeito e seu contexto social, correlacionasse maior prioridade do constante entre a interação resultante do processo. A estratégia de uso de colocações que discorressem a ideia anterior, seja do próprio autor ou do autor/a 2, uma vez que os textos 3, 4 e 5 foram produzidos por dois autores/alunos, estruturou desde o planejamento, relação das ideias/informações ao plano de escrita e revisão, se for o caso.

- **planejamento da escrita:** em Koch (2015, p. 32-34) que referencia a escrita com foco em três vertentes: na língua, em que o escritor só escreveria algo corretamente se conhecesse bem as regras da língua; no escritor, transmitindo seu pensamento contínuo, desse modo as experiências e os conhecimentos do leitor integram esse processo; e, por

fim, na escrita. Nesse contexto, quando se referencia o planejamento da escrita, o mesmo une-se ao processo de interação entre conhecimentos, situações propostas e dinamização do contexto social e conteudista.

- **inserção estrutural:** o escritor contextualiza em seu texto (falado ou escrito) o conhecimento prévio ou aprofundado sobre determinado conteúdo/informação, apropria-se da estrutura de um texto conforme as concepções da língua. De acordo com Passarelli (2012), traduzir ideias em palavras, essas sendo bem organizadas têm-se critérios bem definidos e o papel fundamental de revisão e/ou reescrita, uma vez que assim haverá um discernimento de sua produção junto ao leitor.

Nesse contexto, as produções textuais estruturam-se com as concepções linguísticas e interacionistas para um maior planejamento da escrita, obtendo nos textos produzidos toda a estrutura de produção, tais como: **título** (Arte no mundo dos artistas, Arte do belo, O mundo sem arte e A arte inexistente), **definições das diferentes visões da arte** (“... a arte que faz o mundo mais bonito...”, “... A arte faz parte da nossa vida...”, “... A arte não é só pintura, ou só desenho, ...”, “... A arte é misteriosa e interessante,...”, “... A arte também tem uma grande relação com a história, ...”, “... o mundo é uma arte, o universo é uma arte, as pessoas são uma arte, nosso redor é uma arte,...”, dentre outras), **a paragrafação** no texto 1 ocasionou um contínuo nas ideias, mas houve entendimento, uma vez que se dividiu em tópicos das informações, já os demais textos de 2 a 5 foram segmentados por parágrafos que expuseram sobre a temática e direcionaram ao maior entendimento do leitor junto à ideia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se, assim, o que foi referenciado no decorrer deste artigo, que ao aplicar uma sequência didática envolvendo a interdisciplinaridade, no caso a arte visual, além da transmissão de conteúdos relacionados à língua, também se obtém uma síntese das atividades anteriores, à qual se segue, por fim, na produção de textos. Assim, pode-se expor que [...] as sequências de atividades se relacionam não apenas porque possuem um mesmo conteúdo, mas porque possuem *uma determinada soma de conteúdos* a serem ensinados progressivamente, de acordo com essa distribuição e ordenação determinadas previamente. (BATISTA, 1997, p. 74-75).

Em suma, a sequência didática proposta segue o eixo de articulação interdisciplinar, em que a partir da arte visual, o contexto social do aluno, a diferenciação de ensino do professor e o conteúdo a ser trabalhado posteriormente, interligam-se de forma a obter os resultados significativos de interação social entre os alunos e professor e alunos e alunos, eficácia na elaboração de textos e maiores habilidades em se trabalhar os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, tendo em vista a reflexão sobre as imagens, a própria experiência de leitura e produção textual, e, construção do conhecimento da linguagem, desenvolvendo, também, habilidades e competências junto às produções e todo processo de ensino durante e depois da sequência didática.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. 1. ed. São Paulo: Martins, 1997.

CARREIRA, Denise. **A EJA em xeque: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI**. 1. ed. São Paulo: Global, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed., 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

LAYTON, Robert. **A Antropologia da Arte**. 70. ed. Lisboa: Cambridge University Press, 1991.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. Linguagem e Ensino**. Vol. 4. Nº 1, pág. 79-111, 2001.

MEIRA, Béa. **Livro Arte**, 7º ano. Projeto Radix, 2007.

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

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.

PEREIRA, Katia Helena. **Como usar artes visuais na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

RODRIGUES, Maria Anunciação. **Livro Arte para Crianças**. São Paulo: Publifolhinha, 2015.

CRIAÇÃO/REVISÃO TEXTUAL À LUZ DOS MULTILETRAMENTOS: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO

Marcos Randall Oliveira de Freitas ⁷
Gerciane Lima de Miranda ⁸

A interação com a escrita permite aos alunos a elaboração e o refinamento do conhecimento existente a partir da análise da adequação, consistência e/ou inconsistência dos enunciados, bem como aspectos retóricos, com a finalidade de desenvolvimento da capacidade de produzir “propostas de compreensão”. Acreditamos ser o exercício de revisão uma estratégia produtiva e eficaz no percurso que o aluno tem a fazer para se apropriar das habilidades textuais, para uma boa produtividade no processo de construção o texto escrito. Para isso, utilizamos como arcabouço teórico as reflexões de Rojo (2009), Kato (2009), Soares (2004), Okada (2008), Soares (2004). A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual de Ensino Integral, localizada na cidade de Fortaleza, com alunos do 3º ano do Ensino Médio. A pesquisa consistiu em uma oficina de 10 h/a de revisão e reescrita de produção textual voltada para o ENEM. Decidimos por uma abordagem qualitativa (GOLDENBERG, 1999). Por ser um trabalho que tem o objetivo de investigar e documentar uma situação concreta de aprendizagem, a partir da pesquisa-ação. Portanto, é salutar que o professor de língua portuguesa se empenhe no intuito de contemplar em sua prática diária em sala de aula, por meio de um trabalho detalhado/exaustivo, ademais/além da revisão todos os outros/demais mecanismos de escrita apontados pelas pesquisas de procedimentos (cognitivos) de produção de textos.

Palavras-chave: Criação textual, Revisão textual, Multiletramentos, Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

A pertinência desta pesquisa consiste em levar o aluno a refletir sobre o processo de criação do texto, refinando seus conhecimentos linguísticos, ao tomar em consideração, entre outras coisas, aspectos relativos ao modo de apresentação do discurso e a perspectiva do leitor.

Dessa forma, pretendemos que a interação com a escrita permita aos alunos a elaboração e o refinamento do conhecimento existente a partir da análise da adequação, consistência e/ou inconsistência dos enunciados, bem como aspectos retóricos, com a finalidade de que para além de “preocupações construtivas” auxiliá-los em seu desenvolvimento da capacidade de produzir “propostas de compreensão”.

Acreditamos ser o exercício de revisão uma estratégia produtiva e eficaz no percurso que o aluno tem a fazer para se apropriar das habilidades textuais, para uma boa produtividade no processo de construção o texto escrito. Pensamos também como

⁷ Doutorado em Linguística do Programa de Pós-graduação em Linguística pela Universidade Federal do Ceará – UFC, randall.ufc@gmail.com;

⁸ Mestranda o Programa de Pós-graduação em Linguística pela Universidade Federal do Ceará – UFC, gercianemiranda@gmail.com;

Rocha (1999), que a partir que o conceito de revisão vai sendo reconstruído pelo aluno, ele pode englobar propostas de reorganização cada vez mais expressivas. Como também com Calkins (1989) segundo a qual, a partir das interações no grupo – que ela chama de “conferencias de escrita”, e que podem ser realizadas entre professor-aluno e entre colegas-, o aluno aprende a visitar seus pensamentos, a refletir sobre sua escrita e a indagar sobre ela, a reelaborar e tornar mais explícito.

Sendo assim, através do processo de revisão acreditamos contribuir “na construção de um sujeito capaz de pensar de modo autônomo sobre sua escrita, porque está se apropriando dos mecanismos que permitem a construção do texto a partir da interação com ele”. Assim, a pesquisa em questão fundamenta-se em preencher a lacuna existente entre as reflexões teóricas sobre letramento digital, retextualização e a realidade do professor ensino médio da escola pública, contribuindo para uma nova configuração nas aulas de uso formal escrito da língua portuguesa, que busque um posicionamento mais crítico frente à realidade, isto é, de uma prática pedagógica de ordem mais colaborativa e reflexiva, trazendo à tona conceitos como heterogeneidade da linguagem e letramentos.

METODOLOGIA

A pesquisa consistiu em uma oficina de 10 h/a de revisão e reescrita de produção textual voltada para o ENEM. Sendo: 1 h/a destinada à apresentação da oficina e do passo a passo para o planejamento da produção textual; 1h/a para a revisão de um texto, com os alunos, de acordo com as cinco competências avaliadas na redação do ENEM; 1 h/a de produção textual; 2 h/a de revisão textual de acordo com as 5 competências requeridas no ENEM; 1 h/a de reelaboração textual; 2h/a de reflexão dos alunos de suas apreensões durante o processo de revisão; 2h/a de fechamento da oficina com explanação das competências requeridas na produção textual do ENEM.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual de Ensino Integral, localizada na cidade de Fortaleza, com alunos do 3º ano do Ensino Médio. A seleção da instituição onde foi realizada a pesquisa levou em conta os seguintes critérios: ser uma escola da rede pública estadual que atenda o segmento do Ensino Médio, estar situada no município de Fortaleza e ter disponibilidade por parte de professores e alunos para participar da pesquisa.

Decidimos por uma abordagem qualitativa (GOLDENBERG, 1999). Por ser um trabalho que tem o objetivo de investigar e documentar uma situação concreta de aprendizagem, a metodologia que consideramos mais adequada é a da pesquisa-ação. Consequentemente, como este tipo de pesquisa promove mudanças intencionais por parte do pesquisador, representa um tipo de pesquisa denominado ação-pesquisa:

[...] pesquisas utilizadas e concebidas como meio de favorecer mudanças intencionais decididas pelo pesquisador. O pesquisador intervém de modo quase militante no processo, em função de uma mudança cujos fins ele define como estratégia. A ação parece prioritária nesse tipo de pesquisa, mas as consequências da ação permitem aos pesquisadores explorá-las com fins de pesquisa acadêmica (BARBIER, 2007, p. 43).

Na pesquisa-ação o pesquisador é ativo em função de mudanças cujos fins ele define como estratégia, ou seja, são mudanças intencionais cujas ações são definidas a partir dos propósitos do pesquisador. Mas a mudança não é imposta, deve ser acatada pelo grupo e todos desempenham seu papel de ator participante de toda a pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Observando-se os eventos que sucederam a Constituição de 1988, os PCN, os PCNEM, e agora, a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, percebem-se mudanças conceituais e atitudinais na Educação e no fazer pedagógico. Agora o contexto efervescente das novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC perpassa a vida em sociedade, dando um novo formato aos serviços e aparatos utilizados em casas, empresas, bancos, hospitais etc. É, também notória, sua presença e interferência marcante nas escolas. Negar o uso das novas tecnologias de aquisição de conhecimento seria o mesmo que apartar a escola do mundo em que vivemos, seria privá-la de uma ferramenta de veiculação do saber e, desta forma, retirar-lhe o preceito de instituição construtora de saberes.

O fato é que com o surgimento de uma cibercultura a vida tornou-se incrivelmente dinâmica e o tempo da juventude mais complexo para atender a uma demanda de informações, novidades, chamados, desafios, “tribos”. A nossa compreensão desses novos tempos está em construção, então posicionamentos estritos pró ou contra,

merecem ser revistos, pois que, o essencial seja o tecnológico a serviço do pedagógico, principalmente quando nos referimos a criação e a revisão textual.

As novas tecnologias impõem mais desafios às escolas, no entanto, não há como dissociá-las uma vez que se inserem numa sociedade competitiva e exigente, condicionada pelo digital e pela constante necessidade de atualização. É urgente que um número cada vez maior de instituições de ensino reflita acerca da utilidade das novas tecnologias de informação e comunicação nas atividades e currículos escolares, já que estas cumprem, entre outras funções, o papel de gerar novos conhecimentos e metodologias, auxiliam na atividade docente de planificação, de exposição e de avaliação, além de constituírem num poderoso instrumento de transmissão didática de conteúdos.

Esse novo contexto tecnológico, ao contrário do que possa parecer, não deve angustiar, deve ser apenas desafiador. Deve reforçar o papel dos professores e das escolas, pois que diante da alta competitividade social a qualificação é imprescindível, assim como uma formação inicial e continuada dos docentes de modo que integre a aprendizagem e o desenvolvimento de competências e habilidades pautadas nos multiletramentos. Trata-se da inserção da escola numa transformação social de alcance global para fins equilibradores do desenvolvimento intelectual e humano.

O exposto já seria suficiente para respaldar a efetivação da pedagogia dos multiletramentos no âmbito escolar. Acrescentando-se a isso o déficit no letramento escolar, estas ganham forças e faces. Os multiletramentos trouxeram outras formas de agir, facilitando algumas atividades que antes, quando realizadas de maneira convencional, demandavam um trabalho maior e conhecimentos específicos que não estavam acessíveis à grande massa popular. Para isso:

A tradicional concepção de sala de aula, com alunos-espectadores, enfileirados diante de um professor especialista, detentor da informação deve ser modificada tanto nos ambientes presenciais quanto nos virtuais [...]. Os novos paradigmas epistemológicos apontam para a criação de espaços que privilegiem a co-construção do conhecimento (OKADA, 2008, p. 57).

É essencial que não só os discentes, mas principalmente os docentes tenham práticas de letramento eficientes com os mais diversos gêneros textuais, pois como defende Kleiman (2005), o professor precisa ter conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social, contribuindo de forma plena para a imersão dos alunos nas práticas reais de leitura e escrita.

Sem esquecer, é claro, que vivemos um contexto no qual os alunos do Ensino Médio demonstram não se apropriar de maneira eficiente das diversas práticas de letramento presentes no mundo globalizado. Muitos deles ingressam nesta fase com baixa ou quase nenhuma proficiência em língua portuguesa, ou seja, foram alfabetizados, mas não são sujeitos letrados, já que há uma diferença entre ser alfabetizado e ser letrado, como afirma Soares (2004, p. 40):

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Devido à dificuldade dos alunos do Ensino Médio em usar a língua de forma plena, os docentes dessas séries muitas vezes precisam letrar e alfabetizar alunos que teoricamente já deveriam ter um nível de letramento avançado fazendo com que os professores do Ensino Médio assumam também o papel de alfabetizador, além de agente de letramento. Segundo Soares (2004, p. 47):

Precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

O multiletramento para estudantes e professores de Ensino Médio tende a se configurar numa desafiadora alternativa para o aprimoramento do letramento escolar e do uso formal escrito da língua portuguesa, estatisticamente comprovado inadequado nos últimos anos, principalmente quando se refere a produção e revisão textual.

É necessário discutir as complexidades constantes do vasto aporte teórico em relação à prática docente nas aulas de língua portuguesa, sem, no entanto, deixar de considerar que outras tantas reflexões surgirão nos percursos acadêmicos, mas em um primeiro momento podemos embasar nossas análises na reflexão de Souza (2003, p. 38), que nos diz:

Precisa enfrentar e questionar a profunda re-organização que vive o mundo das linguagens e das escritas, reformulando a obstinada identificação da leitura com o que se refere somente ao livro [...]. Hoje é imprescindível levarmos em consideração a pluralidade e a heterogeneidade de textos relatos e escrituras.

A relevância da iniciativa do letramento digital, agregado das outras mídias, reside na crença de que a escola possa se construir como suporte mediador da difícil tarefa de decifrar as mensagens educadoras das mídias, reconstruir sua relação educativa com estas, de modo a ampliar os vínculos de aprendizagens, saberes e afetos com seus estudantes já imersos nas mídias. O projeto ganhou mais força com a percepção do fascínio que a esfera midiática exerce sobre os alunos, algumas vezes até de forma inapropriada para o ambiente das aulas. Chegava o momento de fazer de tais recursos aliados, pois, cabe aos adultos educar o olhar, movê-lo ao encontro dos comportamentos e olhares dos jovens (alunos).

Produzir e revisar textos influencia no processo de leitura de diferentes gêneros textuais, já que muitos textos impressos, como os veiculados pela mídia (charges, anúncios, capas de revista, jornais, etc.) e, também pela escola, quando aborda suas especificidades linguísticas, contextos de circulação, fazem referência a culturas variadas.

O trabalho com produção e revisão textual busca, em médio prazo, melhorar o letramento escolar dos estudantes do Ensino Médio de escolas públicas, avançar no domínio do uso formal escrito da língua portuguesa em seus diversos contextos de circulação, consolidar as competências e habilidades e elevar o desenvolvimento intelectual e humano desse alunado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto à análise da Competência I – “Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa”, a aluna E disse que o aluno M poderia ter interpretado de forma mais simples com mais clareza. Por meio dessa resposta não temos como precisar o que seria uma forma de escrita simples e clara para a aluna. Porém quando lhes indaguei durante a avaliação de nossa oficina acerca da correção de seus próprios textos, se tiveram alguma diferença? Sobre como foi corrigir seu próprio texto, o aluno M respondeu:

M – Eu percebi que a forma que eu escrevo é bem diferente dos outros, de todo mundo. Porque para eles entenderem é um pouco mais complicado, tanto que ela disse que era pra eu escrever com mais clareza. Isso porque o público foi diferente. Agora, eu escrevendo para um corretor, eu acho que vai ser bem tranquilo para ele entender.

Por meio da resposta do aluno M podemos inferir que ele se considera um escritor maduro, uma vez que ele acredita desenvolver uma escrita acessível a pessoas que possuem um grau de letramento maior do que o de sua colega. Já, quanto a resposta da aluna E para a mesma pergunta, temos:

E – Teve uma diferença né, teve umas coisas que deu vontade de rir, porque a gente não percebeu, eu né, não percebi, aí depois que eu fui ler eu fui ver a burrice que eu fiz né. A falta de atenção. Eu tava muito cansada, acho que foi isso também, não prestei atenção mesmo. Muita falta de atenção, querendo fazer tudo rápido, correr muito. Fiz com a letra horrível.

É interessante a reflexão que a aluna faz sobre a importância do processo de revisão a partir da identificação de inadequações que só foram percebidas em uma segunda leitura mais atenta e crítica, e de sua leitura de que, a forma apressada com a qual escreveu prejudicou seu processo de construção do texto.

Entendemos assim como mencionado no estudo de Rocha (1999), baseada no trabalho de Calkins (1989), ser a revisão uma “estratégia constitutiva”, ainda de acordo com a pesquisadora Murray (1982) também deixa implícita a ideia de revisão como “estratégia constitutiva”. Para ele, na revisão as palavras tornam-se lentes que nos permitem ver de modo mais claro, mais nítido, que viabilizam a interação do escritor com a escrita, auxiliam-no a descobrir o que tem a dizer e ajudam a própria escrita a tornar-se mais clara e graciosa.

Ainda com relação a resposta da aluna E para a competência I, ressaltamos o fato dela não se centrar na identificação e quantificação dos erros ortográficos, mostrando assim que consegue compreender o enfoque mais global contemplado por essa competência.

Já o aluno M durante a revisão do texto da aluna E, para a mesma competência, restringiu-se à identificação e classificação das inadequações e dificuldades gramaticais. O que mostra uma preocupação desse aluno voltada para a obtenção de “uma expressão correta” tanto na revisão de seu texto quanto na revisão do texto de sua colega. Porém, ressaltamos a necessidade de orientá-lo para que consiga perceber e refletir também acerca dos demais aspectos contemplados por essa competência.

O aluno M reconhece que a aluna E utilizou o repertório de sua realidade advindo de suas experiências como repertório para fundamentar e desenvolver o tema proposto

em seu texto. Notamos também que o aluno M ressalta o fato da aluna E conseguir compreender e manter-se dentro da proposta solicitada, apesar da ausência de aplicação de conceitos de outras áreas do conhecimento em seu texto.

Já durante a revisão de seu texto o aluno M reconhece haver compreendido a proposta solicitada, e aplicado conceitos de geografia e política para fundamentar sua argumentação em seu projeto de texto. O aluno M apresenta em seu texto uma pesquisa feita por meio de um censo demográfico para comprovar o envelhecimento da população, inclusive realizando uma progressão da informação em seu texto, citando também o IBGE, órgão responsável pela pesquisa.

A aluna E também identifica o conceito e argumento pertinente ao tema referido pelo aluno M ao mencionar: - “Sim, cita a pesquisa do IBGE” o que mostra que ela consegue inferir/discernir o comando requerido nessa competência. Outro fator que demonstra que a aluna possui a compreensão dessa competência é o fato de a revisão escrita do seu texto afirmar que “não apresenta nenhum fator que possa comprovar o envelhecimento populacional”, porém não consegue ainda contemplá-la de maneira adequada/eficaz em seu texto.

No que diz respeito à competência III – selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista, o aluno M consegue perceber que fez uma abordagem completa do tema, porém em sua revisão nota que não consegue observar em seus argumentos durante o desenvolvimento de seu texto um posicionamento claro, e que esse posicionamento pode ser observado apenas na proposta de intervenção. A revisão da aluna E acerca dessa competência apresenta características próprias da competência IV, pois afirma que o aluno M faz várias repetições dos nomes “envelhecimento”, “população”, “demográfica”, o que nos mostra que a aluna faz uma confusão entre os critérios que contemplam as competências III e IV, uma vez que repetições é uma característica contemplada pela competência IV, além do que a repetição dos referidos termos léxicos/lexicais pelo aluno M não é considerada expressiva em relação ao seu projeto de texto, mas, sim contribui para a progressão dos argumentos dentro do conjunto textual.

No que concerne à revisão de seu texto para essa competência a aluna E diz “não teve uma atenção maior com o texto algumas palavras está repetindo e frases também” o que mais uma vez também podemos observar que durante a revisão de seu texto ela se refere à características pertinentes à competência IV. Já o aluno M afirma que “Ela

conseguiu expor toda a sua indignação social, utilizando-a em fatos, opiniões e argumentos para demonstrar o impacto do avanço do envelhecimento da população”. O que demonstra que ele consegue compreender os critérios requeridos por / essa nessa competência.

Com relação à competência IV, o aluno M na revisão de seu texto afirma que “Ele abusa de conjunções, preposições, embora não utilize pontos finais para separar suas ideias”. No entanto podemos observar que tanto as preposições como as conjunções utilizadas ao longo do texto estão utilizadas de maneira adequada de forma a concatenar as ideias contribuindo para a continuidade, bem como para a progressão temática dos argumentos presentes em seu texto. A questão da ausência de pontuação para finalizar os períodos provoca um problema de estrutura sintática e por isso deveria ser avaliada na competência I.

Já a aluna E na revisão do texto do aluno M diz que: “não, por falar na penúltima frase que a solução era o incentivo a construir uma família”. Com essa afirmação acreditamos que a aluna E quis mostrar que o aluno M não conseguiu utilizar um mecanismo linguístico adequado para a construção da argumentação mencionada, uma vez que a mesma não conseguiu atingir a compreensão do dado linguístico apresentado. Notamos também que a aluna restringe a revisão da competência a esse ponto específico, não conseguindo contemplar o texto em sua integridade, observando a utilização dos mecanismos linguísticos utilizados em todo o projeto de texto.

Já durante a revisão de seu texto para a competência em questão a aluna E diz apenas: “Muito pouco”, o que demonstra que apesar de ela não conseguir explicitar com clareza suas “deficiências” em relação a essa competência, reconhece que ainda não consegue utilizar com propriedade os mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. O aluno M, por sua vez, na revisão que faz do texto da aluna E afirma que: “Não conseguiu usar pronomes, preposições ou conjunções, tornando seu texto desorganizado e com alguns termos repetitivos”, o que demonstra que ele consegue compreender que a falta de mecanismos linguísticos que promovem o elo/ligação entre as partes do texto prejudica a continuidade, bem como a progressão de sua produção textual.

No que diz respeito à competência V – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos -, na revisão do aluno M sobre a produção/texto da Aluna E para essa competência afirma que: “Apesar dos erros

ortográficos e a desorganização (sem pronomes, preposições ou conjunções) para expor sua crítica, ela não fugiu do tema e relacionou com sua tese”.

O aluno ainda faz menção a critérios que devem ser levados em conta na competência IV, como organização e a utilização adequada de elos e marcadores coesivos (pronomes, preposições, conjunções).

Apesar de o aluno perceber que a proposta de intervenção está relacionada com o projeto de texto não consegue detalhá-la nem discernir sobre o grau de aprofundamento da intervenção apresentada pela aluna. Já a aluna E na revisão de seu texto afirma: “Sim, apresenta uma proposta boa”, o que demonstra que ela, apesar de também não conseguir falar detalhadamente com precisão e consistência sobre sua proposta, reconhece conscientemente haver produzido uma proposta que apresenta uma iniciativa que visa enfrentar a problemática apresentada, apresentando/textualizando informações que trazem consistência para sua proposta.

A aluna E também possui a mesma visão acerca da proposta desenvolvida pelo aluno M, pois afirma em sua revisão: “não traz uma proposta para melhorar o acontecimento. Ou seja, uma solução eficaz para melhorar o problema”, o que mostra que ela consegue alcançar o objetivo principal pretendido com essa competência. E que, nesse momento, o aluno não se encontra suficientemente preparado para discutir e elaborar proposta consistente condizente à problemática social apresentada.

Retornando às perguntas feitas aos alunos durante a avaliação da oficina, com relação ao contato/hábito dos alunos com a leitura fora da escola, o aluno M relatou que tem o hábito de ler jornais quando vai para a casa de sua avó, e que costuma também ver notícias pela internet. A aluna E relatou que por não ter tempo livre suas leituras só acontecem na escola e no aplicativo WhatsApp.

Levando em consideração as informações prestadas pelos alunos, o aluno M provavelmente deve apresentar uma maior facilidade em apresentar em seu texto estruturas mais elaboradas do que a aluna M, uma vez que possui um contato mais próximo de leitura com uma maior diversidade de gêneros, o que, de acordo com o método da retenção, lhe proporciona o domínio (em sua memória de longo termo) de um número maior de estruturas e regras prescritivas convencionalizadas para a escrita, e a utilização dessas durante as fases do processo de escritura desde o planejamento do projeto de texto, passando pela execução, revisão e editoração.

Quando perguntamos como foi para eles fazer a revisão do texto do colega, a aluna E relatou que para ela foi fácil porque não havia muitos erros, já o aluno M disse que não sabia se havia se sentido confortável, porque percebe, segundo ele, que ela cometeu muitos erros que não são erros comuns. Ao mesmo tempo que faz essa observação o aluno M complementa dizendo que hoje, no contexto da sua escola, como das escolas públicas de forma geral, é bem comum, e que com/ a partir disso se percebe o atraso. Podemos perceber na fala do aluno M tanto uma tentativa de justificar o déficit escolar de sua colega, como uma descrença no ensino público.

Nesse momento, a aluna E corta a fala de seu colega, e introduz o seguinte relato: “O fato é que... Tipo, o problema foi, eu não estudei o 8º ano, fui fazer logo o EJA e isso gerou tudo isso. Tipo de não ter tempo de nada, nem de estudar. Foi isso que aconteceu. Trabalhei desde sempre. Isso foi um dos fatos que aconteceu que não deu”. Na fala da aluna E podemos observar a realidade de um grande número de meninas alunas da escola pública que precisam desde muito cedo conciliar o trabalho com os estudos, prejudicando assim, seu processo de aprendizagem. Salientamos, porém, a atitude de engajamento de alunos, como a aluna E, que apesar das dificuldades e obstáculos não abandonam sua vida escolar.

Além disso, vários aspectos podem estar envolvidos na causa de alguma deficiência de/na aprendizagem, como afirma Kato (2009) “Embora a aprendizagem seja um processo global indivisível em sua descrição e compreensão, vários aspectos podem ser isolados metodologicamente para um exame teórico mais aprofundado. Dentre eles encontram-se, por exemplo, a motivação, os fatores sociais, econômicos e culturais, os problemas dialetais etc”.

Quando perguntamos como foi o processo de revisão do próprio texto deles, se houve alguma diferença, a aluna E disse que “teve diferença sim, pois houveram umas coisas que deram vontade de rir” porque não havia percebido durante a produção do texto, e no momento da revisão ela conseguiu perceber a falta de atenção. Afirma ainda que no dia da realização da produção textual estava muito cansada, e que isso pode ter causado sua falta de atenção, também por querer fazer rapidamente, com pressa. O aluno M, como já havíamos mencionado anteriormente, acredita que sua escrita não parece clara para sua colega, mas que seu texto seria de fácil acesso para pessoas com mais instrução.

Quando perguntamos como foi para eles receber a revisão que o colega fez do seu texto, a aluna E respondeu que concordou com os pontos mencionados na revisão realizada por seu colega. Já o aluno M respondeu que concordou com a revisão feita por sua colega apenas na parte da conclusão, que se refere à proposta de intervenção, competência V, que de acordo com ele, de fato mudou. Ou seja, ele acredita ter conseguido compreender e haver alcançado os critérios estabelecidos/pertinentes às competências I, II, III e IV.

Quando perguntamos se os alunos costumavam fazer a revisão e reescrita de seus textos, o aluno M relatou que não fazia, e que o procedimento adotado por seu professor era pedir que eles, os alunos, observassem o que haviam errado, mas depois da nota dada. Não dando chance aos alunos de aprenderem com suas inadequações, realizando uma nova escrita, reescrita. Já a aluna E disse que há uma grande demora para receberem as redações corrigidas, disse que acontece o processo de reescrita, mas que normalmente depois de, aproximadamente, 20 dias.

Nesse momento, o aluno M faz um adendo, declarando que a correção que seu professor faz, corresponde a nota bimestral dos alunos na disciplina de redação e que por esse motivo, o professor realiza uma correção com muito mais rigidez. Ressalta ainda que seu professor distingue e trabalha os critérios das competências requeridas na produção textual do ENEM, porém salienta que o aproveitamento não é melhor devido à dificuldade de concentração da turma.

Com relação à última pergunta que consistia em saber se eles achavam que o processo de revisão vivenciado durante a oficina contribuiu para o desenvolvimento de sua escrita, a aluna E afirmou: “Demais. Acho sim, algumas coisas eu vi no texto dele que o meu não tinha e acabei colocando. Bem melhor”. O aluno M, por sua vez, relata: “A questão mais da ideia. A escrita eu acho que eu consigo me sair bem. Mas é que ela consegue utilizar o mundo dela a favor e eu não, eu utilizei a minha aula passada, por exemplo, eu peguei ideias da minha aula passada a respeito de censo demográfico e utilizei”. O que mostra que ele compreende que todo o processo da oficina contribuiu para ampliar sua visão de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando observamos que nossos alunos estão/possuem capacidades linguísticas de leitura e escritura limitadas, normalmente atribuísse esse insucesso a falta de interesse, desânimo e resistência dos alunos, porém cabe-nos um olhar mais cuidadoso para as práticas e propostas didáticas de letramentos utilizadas, bem como para sua eficácia.

Entendemos que cabe à escola enquanto instituição na figura do professor propiciar meios que possibilitem o alunado desenvolver seu processo de escritura, de modo que o aluno possa visualizar que está galgando níveis superiores, em seu desenvolvimento, se considerando, assim apto para enfrentar/lidar com as práticas sociais que solicitem dele a execução de sua competência linguística de escrita, pois Compartilhamos do pensamento de Rojo (2009, p. 30) que “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. No intuito de que nossos alunos mais do que aprender a ler e escrever, incorporem a prática de leitura e da escrita, adquiram competência para usar a leitura e a escrita em suas práticas sociais.

É fundamental que o professor supere a avaliação centrada na correção gramatical, privilegiando o trabalho com a concepção de texto, pois como afirma Clare em Rojo (2009), a partir da “virada pragmática ou comunicativa”, as propostas, programas e materiais didáticos passam a se pronunciar decisivamente em favor da presença do texto, devendo este atuar como a principal unidade de trabalho do professor de português em sala de aula.

Apesar de nosso trabalho ter/haver tido a revisão como viés norteador, é salutar que o professor de língua portuguesa se empenhe no intuito de contemplar em sua prática diária em sala de aula, por meio de um trabalho detalhado/exaustivo, ademais/além da revisão todos os outros/demais mecanismos de escrita apontados pelas pesquisas de procedimentos (cognitivos) de produção de textos.

Reconhecemos ainda que a proposta de oficina apresentada pautada pelo viés da revisão proporciona ao docente a possibilidade de ser agente de sua própria ação, além de subsídios para a construção de uma teoria da aprendizagem de um objeto específico, que é a linguagem escrita.

Destacamos, aqui, a seriedade e comprometimento que os alunos participantes mostraram durante toda a oficina, desde as explanações teóricas, apresentando uma participação ativa de engajamento; execução das propostas didáticas, momento no qual pudemos observar por parte dos alunos um comportamento que indicava o momento de planejamento antes do processo de execução da proposta; além de contribuições nos momentos de reflexões sobre a atividade realizada.

Muitos estudos, como Calkins (1989), enfatizam a importância das estratégias na produção do texto escrito para o desenvolvimento do discurso escrito infantil no contexto escolar. Porém, em muitas realidades, o aluno não é apresentado a esse procedimento fundamental para a construção de sua competência textual. Daí a nosso ver, ser necessário o trabalho com o procedimento de revisão para que o aluno possa ver como prática natural, o ato de voltar a seus escritos com o intuito de tornar mais claras suas intenções, e o sentido pretendido/almejado.

Outro ponto de nossa experiência empírica, que ratifica nosso ponto de vista, está baseado na reescrita dos alunos, que lhes proporcionou a oportunidade de reformular seu texto buscando sanar as inadequações observadas por meio da revisão textual, mediada pela interação com o outro, como em sua própria experiência atuando como leitor de seu texto, tornando suas intenções mais explícitas, e avançando, conseqüentemente, em sua competência textual escrita.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

ROCHA, Gladys. A revisão textual: atividade constitutiva ou estratégia pouco significativa? In: ROCHA, Gladys. **A apropriação das habilidades textuais pela criança**: fragmentos de um percurso. Campinas-SP: Papyrus, 1999.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Org.) **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. vol 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

GÓES, Maria Cecília R. de; SMOLKA, Ana Luiza B. (orgs.). **A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação**. Campinas: Papyrus, 1997.

GOLDEMBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza B., GÓES, Maria Cecília R. de (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1993.

FREITAS, Maria Teresa de A. **O ensinar e o aprender na sala de aula**. Cadernos para o professor, Juiz de Fora, vol. 6, n. 6, pp. 6-13, 1998.

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

KLEIMAN, A. BORGES DA SILVA, S. B. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (Orgs.). **Letramentos múltiplos: práticas, instrumentos e representações**. Natal: Editora de UFRN, 2008.

MARTINS, João Carlos. **Vigotski e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo**. Ideias, São Paulo, n. 28, pp.111-122, 1997.

ROCCO, Maria Tereza F. **Acesso ao mundo da escrita: Os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 75, pp. 25-33, nov. 1990.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.
SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed., 8. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza B. Múltiplas vozes na sala de aula: Aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n. 18, pp. 15-28, jul-dez.1991.

TUNES, Elisabeth. **Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal**. Cadernos Cedes, Campinas, n. 35, pp. 29-40, 1995.

ESCRITA DE FANFICS NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM À LUZ DOS GÊNEROS DISCURSIVOS COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL

Regiani Leal Dalla Martha Couto⁹

Dioneia Foschiani Helbel¹⁰

Ao considerarmos as atividades de leitura e de escrita na escola como prática social, é imperativo o trabalho com os gêneros discursivos, especialmente aqueles da esfera digital. Nesse contexto, o gênero *Fanfic* que utiliza o ciberespaço como suporte para apresentar narrativas produzidas por fãs, constitui-se objeto deste estudo, pois faz parte do universo contemporâneo dos sujeitos pesquisados. Nosso objetivo é verificar se esse gênero possibilita a prática social da linguagem; analisar como ocorre a interação entre leitor e texto, bem como a formação de uma atitude responsiva diante da literatura canônica. Assim, o estudo, ainda em andamento, toma o conto machadiano como ponto de partida para a escrita de *Fanfics* com alunos do 2º ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Rondônia – *Campus* Ji-Paraná, tendo como ancoragem teórica, principalmente, Bakhtin (2011), Volochínov (2013), Brait (1999), Vigostski (2000), Vargas (2015), entre outros. Inicialmente trabalhamos os contos machadianos e o gênero *Fanfic* quanto aos seus elementos constitutivos. Em seguida orientamos os alunos quanto à produção escrita de *Fanfics* em um blog destinado a esse fim. Neste trabalho, selecionamos, para análise, uma *Fanfic* intitulada “Madame Morgana, a cartomante”, produzida por duas alunas. Os dados parciais sugerem que as autoras se apropriaram do gênero numa dimensão histórica e social, pois o conceberam em conformidade com seus elementos constitutivos, além disso, deixam transparecer a atitude dialógica e responsiva com as vozes presentes no discurso machadiano para compor um novo discurso. A dimensão enunciativo-discursiva aponta que houve compreensão da função social da leitura e da escrita.

Palavras-chave: *Fanfic*, Discurso, Dialogismo.

INTRODUÇÃO

Partindo da concepção de ensino da linguagem em uma perspectiva dialógica demarcamos nosso local de fala neste artigo. As atividades de leitura, literatura e escrita na escola, muitas vezes, ficam relegadas a práticas monológicas e mecânicas, como uma linha de produção e não considera as questões históricas, sociais e, sobretudo, humanas.

A partir dessa problemática, devemos considerar que o ensino de Linguagens deve ser entendido como prática social. Ademais, compreendendo a relevância de se trabalhar com múltiplas práticas de letramento, relacionadas à vida social, isso se torna uma necessidade no contexto escolar, especialmente, porque o cenário tecnológico está

⁹ Doutoranda em Estudos da Linguagem (UFMT- Campus Cuiabá), Mestra em Letras (UNIR), professora do IFRO – Instituto Federal de Rondônia, *Campus* Ji-Paraná-RO, Líder do GELLIC – Grupo de Estudos em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural. E-mail: regianicouto@gmail.com

¹⁰ Doutoranda em Educação (UNESP-Marília). Mestra em Educação Agrícola (UFRRJ). Professora de Língua Portuguesa do IFRO-Instituto Federal de Rondônia *Campus* Ji-Paraná-RO. Vice-líder do GELLIC – Grupo de estudos em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural. E-mail: dioneia.foschiani@ifro.edu.br

presente na vida da maioria de nossos alunos. Assim, é importante que nas práticas pedagógicas haja uma adoção de um “conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernáculos e dominantes) [...] popular/de massa/erudito” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

Em uma vertente Bakhtiniana trabalhar com essa diversidade de gêneros discursivos, exige do professor um olhar exotópico, ou seja, sair do seu lugar para entender o outro, uma vez que nos constituímos no outro a partir da linguagem (BAKHTIN, 2011). Pensando nessa perspectiva de ensino e na tentativa de propiciar aos nossos alunos atividades que favorecessem seu protagonismo, realizamos um projeto de pesquisa¹¹ com discentes do 2º ano do Ensino Médio integrado ao técnico, no IFRO, com o fito de agregar o ensino da literatura canônica e a produção de um gênero contemporâneo a *Fanfic*. As *Fanfictions*, *Fanfics* ou *Fics* são narrativas de fãs. Neste artigo adotaremos o termo abreviado *Fanfic*.

O gênero *Fanfic* geralmente tem uma composição narrativa e é elaborado a partir do desejo em dar continuidade à obra original, que pode ser uma obra literária, um filme, uma música, uma série televisiva etc. Para o autor desse gênero, não basta consumir o original, é preciso recontá-lo e isso pode ocorrer por diferentes vieses, acrescentando personagens, dando destaque a um personagem secundário, alterando a questão cronológica, realizando uma intensificação emocional, entre outros. Por isso, é um espaço propício à interação e ao processo de autoria livre (VARGAS, 2015)

Considerando nossos alunos como sujeitos ativos frente ao mundo em que vivem e partindo do universo deles escolhemos o gênero *Fanfic*, e como ponto de partida para a escrita adotamos os contos machadianos. Essa proposta foi realizada na tentativa de criar uma situação que aproxime o conteúdo escolar ao universo do aluno, a fim de possibilitar um melhor resultado no processo ensino- aprendizagem, pensando, sobretudo, no ser humano como um ser que se constitui por vozes discursivas (BAKHTIN, 2011)

Trabalhar com o texto literário hoje na escola constitui-se um dos desafios do professor de Língua Portuguesa. É frequente a resistência do aluno frente ao cânone, seja por razões do distanciamento vocabular ou pelas práticas adotadas em sala de aula.

¹¹ Projeto de pesquisa intitulado “O gênero *Fanfiction* a partir de contos machadianos como proposta para multiletramentos” está sendo desenvolvido no IFRO – Instituto Federal de Rondônia – Campus Ji-Paraná, submetido ao edital nº 08/2018 de fluxo contínuo sem captação de recursos.

Todavia, acreditamos que a literatura amplia os valores culturais, à medida que o aluno a concebe como um objeto cultural e reflete sobre seu próprio comportamento. Assim, partindo do cânone serão oferecidas ao jovem leitor possibilidades de interação entre os contos Machadianos e a produção de textos do Gênero *Fanfiction*.

Nessa esteira, nosso objetivo é verificar se esse gênero possibilita a prática social da linguagem; analisar como ocorre a interação entre leitor e texto, bem como a formação de uma atitude responsiva diante da literatura canônica.

Para atender a esses objetivos aqui delineados adotamos a pesquisa de abordagem qualitativa. Para este artigo, escolhemos a *Fanfic* intitulada “Madame Morgana, a cartomante” elaborada a partir do conto “A cartomante” por duas alunas enunciativas de seus discursos. Realizaremos a análise considerando as características do gênero, a interação entre o texto canônico e o discurso contemporâneo de duas jovens autoras em uma perspectiva dialógica.

Nossas análises apontam que as autoras se apropriaram do gênero numa dimensão histórica e social, pois ao se apropriarem de seus elementos constitutivos, deixaram transparecer a atitude dialógica e responsiva com as vozes presentes no discurso machadiano para compor um novo discurso. Isso demonstra que houve compreensão da função social da leitura e da escrita.

REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho com gêneros discursivos em sala de aula envolve compreender as questões próprias das trocas sociais que o processo de comunicação implica, ou seja, considerar o tempo e espaço da enunciação, a intencionalidade, o projeto de dizer do enunciador na interação discursiva em cada situação vivenciada.

Essa perspectiva reflete o pensamento Bakhtiniano, já que para esse autor os gêneros do discurso se organizam em conteúdo temático, estilo e construção composicional, sendo

[...] indissolvemente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação . [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominados gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 262)

Nossos enunciados, vontades, desejos, intenções são materializados nos gêneros discursivos e como estes organizam nossos discursos, são facilmente percebidos por nós enquanto enunciadores, “quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos certo volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim [...]” (BAKHTIN, 2011, p.283)

Seguindo essas vertentes, diversos são os gêneros que podem ser trabalhados em sala de aula. Com o advento das tecnologias, os gêneros digitais são emergentes e fazem parte do momento histórico e social em que se vive. É nesse contexto que inserimos as *Fanfics*, narrativas criadas por fãs e cuja inspiração vem de uma obra, de uma música, de elementos da cultura pop etc.

O gênero *Fanfic* potencializou-se a partir do final da década de 90, em razão de um alcance maior de internet por parte da população, todavia esse fenômeno acontecia antes mesmo da disseminação da internet, a origem da *Fanfic* “remete ao universo do *fandom*, ou comunidade de fãs, mais especificamente aqueles pertencentes ao chamado *media fandom*, que compreende os fãs de obras difundidas por intermédio dos meios de comunicação de massa, notadamente a televisão” (VARGAS, 2015, p.20-21).

Jenkins (1992) *apud* Vargas (2015) faz uma classificação de 10 tipos de análise para a reinterpretação de um original. Embora essa tipificação tenha sido feita com base nos *fandons* televisivos, Vargas assevera que permanecem atuais para classificar as *Fanfics*, faremos uma síntese daquelas que mais se aproximam da *Fanfic* em análise

[...] Refocalização: o autor de *Fanfiction* centra sua história em um personagem secundário na trama original, sobre o qual pouco se conhece. Essas *Fanfictions* permitem aos seus autores um amplo leque de opções, visto que poucas são as pistas textuais a serem utilizadas para a construção do universo do personagem, seja concedendo-lhe um papel de mais destaque na trama original, seja recontextualizando-o ou expandindo a linha de tempo sobre a sua história. [...]

Crossovers: nesse estilo de *Fanfiction* são as fronteiras entre diferentes textos, e textos em diferentes suportes, que são dissipadas. [...]

Intensificação emocional: a prática da *Fanfiction* centra-se muito na psicologia dos personagens, o que gera uma ênfase narrativa nos momentos de crise, seguidos por aqueles de conforto emocional. [...] (VARGAS, 2015, 66-72)

Optamos por apresentar aqui o conceito das características que mais apareceram na *Fanfic* em estudo, e no tópico de resultados a classificaremos.

Em cada enunciação deve-se considerar o interlocutor, no caso da criação de *Fanfic* apresentada neste artigo, analisaremos se as escritoras percorrerão este princípio “O locutor penetra no horizonte alheio de seu ouvinte, constrói a sua enunciação no território de outrem, sobre o fundo aperceptivo do seu ouvinte” (BAKHTIN, 2014, p.91). Se ao organizarem seu projeto de dizer, elas dialogaram com outras vozes pensando no seu destinatário ou auditório.

Nesse ponto, é importante trazer à baila um outro conceito de Bakhtin quando afirma “na vida real do discurso falado, toda compreensão concreta é ativa: ela liga o que deve ser compreendido ao seu próprio círculo, expressivo e objetual e está indissolivelmente fundido a uma resposta, a uma objeção motivada – a uma aquiescência.” (2014, p. 90) Assim, nessa arena discursiva queremos observar as respostas, reações que as alunas apresentaram ao dialogarem com o contexto do século XIX, analisando sua compreensão ativa responsiva.

Na ótica Bakhtiniana o dialogismo vai muito além do contato face a face, mas significa compreender o discurso em um tempo e espaço diferenciados, refletindo e refratando novos sentidos. O mesmo enunciado por aparecer inúmeras vezes, mas cada ato é único e irrepetível, porque se configura por diferentes sujeitos historicamente constituídos.

Por questões de extensão fizemos uma breve descrição dos conceitos basilares da obra Bakhtiniana que serão utilizados nas análises que propomos.

METODOLOGIA

Para atingir nossos objetivos, foi imprescindível que os alunos se tornassem fãs da obra Machadiana e tivessem uma atitude responsiva diante da obra em questão. Para tanto, elaboramos um conjunto de atividades que contemplassem essa pesquisa-ação de abordagem qualitativa, realizada com 2 turmas de 2º ano do Ensino Médio nas quais as pesquisadoras também são docentes. Aproximadamente 70 alunos participaram do projeto.

Inicialmente, por meio do cotejo entre vários contos machadianos, trabalhamos o gênero conto a fim de que os alunos percebessem-no quanto à sua composição, estilo e conteúdo (BAKHTIN, 2011), compreendendo os elementos essenciais desse tipo de narrativa. Como os personagens são construídos ao longo do texto, como se dá a

progressão do conflito na história, como a escolha das palavras fazem parte de um arcabouço lexical a serviço da constituição de sentido, entre outros aspectos. Em seguida, convidamos a professora de História para ministrar uma palestra sobre o contexto histórico do século XIX, a fim de que os alunos compreendessem melhor a linguagem machadiana, bem como suas intencionalidades dada a questão tempo e espaço, percebendo, assim, como há sempre um conjunto de forças ideológicas atuando nos discursos.

A próxima atividade foi apresentar o gênero *Fanfic*, trabalhamos as mesmas categorias do gênero conforme a ótica Bakhtiniana, visitamos as plataformas digitais para que os alunos compreendessem as nuances linguísticas e discursivas desse gênero, uma vez que a maioria dos alunos já conheciam esse gênero e/ou o escreviam.

Na sequência iniciamos junto aos alunos a escrita das *Fanfics* em um blog destinado a este fim. Foram criados 2 blogs, sendo 1 para cada turma com o apoio das professoras pesquisadoras. Os *blogs* estão restritos aos participantes e ao término do projeto será disponibilizado ao público. A escolha do *blog* se deu, uma vez que uma das características da *Fanfic* é também a escrita colaborativa, à medida que os alunos iam escrevendo os capítulos os colegas iam interagindo, apresentando sugestões e comentários que poderiam ser aceitos ou não pelo aluno escritor. Todavia neste artigo não nos debruçaremos sobre essas interações, pois não se trata do objetivo aqui.

A seguir, apresentamos a análise da *Fanfic* “Madame Morgana” que tomou o conto “A Cartomante” como objeto artístico, histórico e cultural para dialogar e construir uma nova enunciação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossa análise está centrada na perspectiva dos estudos da linguagem empreendidos por Bakhtin e seu Círculo a partir de algumas de algumas categorias, como os elementos constitutivos dos gêneros do discurso; a interação entre o texto machadiano e o discurso contemporâneo, observando o dialogismo e como as vozes verbais reverberam no projeto de dizer da *Fanfic* aqui analisada.

A produção de um discurso ultrapassa o conhecimento dos elementos constitutivos do gênero; por isso as alunas tiveram que se constituir como interlocutoras de Machado, dialogando com uma proposta enunciativa que deixa

transparecer a ideologia da época para compreender, por exemplo, como seriam vistos determinados comportamentos dos personagens do conto nos dias atuais. Resgatar essa situação extraverbal foi de relevo, pois

[...] os contextos do diálogo não têm limite. Estendem-se ao mais remoto passado e ao mais distante futuro. Até significados trazidos por diálogos provenientes do mais longínquo passado jamais hão de se apreendidos de uma vez por todas, pois eles serão sempre renovados em diálogo ulterior. Em qualquer momento presente no diálogo há grandes massas de significados esquecidos, mas estes serão de novo reinvocados em um dado momento no curso posterior do diálogo quando ele há de receber nova vida. (BRAIT, 1999, P. 38).

Isso porque na perspectiva da dialogia os sentidos não são constituídos por uma única pessoa e sim na interação com o outro; “não existe palavra própria, pois ela sempre traz a perspectiva de outra voz” (BAKHTIN, 2011, p.295). Ademais a aprendizagem da escrita, principalmente no âmbito da escola, ocorre no contexto dessas relações dialógicas, mediada pelos recursos semióticos, históricos e culturalmente constituídos (VOLOCHINOV, 2018; VIGOTSKI, 2000).

Assim, a discussão dos dados foi constituída pelo liame das vozes dos sujeitos, coletadas por meio de diálogos informais, assim como as que permeiam a enunciação construída por elas, uma vez que o foco é a cena dialógica que se estabelece entre as vozes machadianas e as estudantes, mas também entre estas e as pesquisadoras.

Optamos, então, nessa cena dialógica, por apresentar fragmentos dos cinco capítulos da *Fanfic* “Madame Morgana, a cartomante” em cotejo com o conto original. Ao nosso olhar, esses trechos são significativos no que tange ao processo autoral das alunas por meio do diálogo com o conto machadiano e com outros interlocutores. Apresentamos ainda algumas falas das alunas e uma sinopse do conto original para orientar o leitor deste artigo.

O fio condutor que desenvolve o conto “A cartomante” é o triângulo amoroso formado por Rita, Vilela e Camilo. Aos poucos, Rita e Camilo – amigo de Vilela - se aproximam e passam então a viver uma paixão proibida. Em determinado momento o amante deixa de frequentar a casa de Rita, pressionado por cartas anônimas, que ameaçam revelar publicamente os encontros secretos. Esse comportamento provoca dúvidas na jovem quanto ao amor de Camilo, fazendo-a procurar uma cartomante italiana; porém o rapaz, que não era supersticioso, riu da amante e advertiu-a sobre os perigos de frequentar aquele lugar. Meses depois um bilhete identificado pelo nome de

Vilela pede que o amigo compareça urgentemente em sua casa. Camilo vai ao encontro temeroso, imaginando o embate com o amigo. No trajeto, por acidente, se vê diante da casa da cartomante e opta por realizar uma breve consulta. Camilo segue ao encontro de seu amigo, tranquilizado pela mulher, mas ao adentrar a casa de Vilela se depara com uma cena trágica: Rita morta e o amigo imerso em fúria por ter descoberto o adultério. O conto é finalizado quando Vilela atira em Camilo (ASSIS, 1983)

No conto original, o título, apresenta um clima de mistério que recai sobre o papel social da cartomante, levando o leitor a inferir que a própria será tratada com protagonismo pelo narrador, o que não se concretiza ao longo da leitura. Na *Fanfic* “Madame Morgana, a cartomante”, as marcas de autoria podem ser percebidas já quando as alunas criam um nome para a cartomante – Morgana.

Questionadas sobre essa ideia, as alunas nos disseram ter sido “uma forma de aproximar o adolescente do conto machadiano porque todo mundo conhece a personagem Morgana de filmes e desenhos animados”. Essa fala esclarece o motivo da escolha do nome Morgana e reforça a ideia de que

[...] a relação com a palavra alheia nunca é de equivalência porque ela é concebida para um terceiro: o destinatário. Existem pelo menos outros dois com quem nos relacionamos ao falar: a pessoa de quem tomo as palavras, e a pessoa a quem me dirijo. A relação é triangular e tem o vértice no ponto de vista da pessoa a quem me dirijo e os outros dois ângulos coincidentes com o ponto de vista do falante dos que o falante tomou as palavras (PONZIO, 2016, p. 103).

Ademais, podemos tomar esse evento dialógico como uma atitude responsiva das alunas, corroborando o que postula Bezerra (2016) em tradução aos escritos de Bakhtin, quando declara que “a compreensão sempre é prenhe de resposta. Na palavra do falante há sempre um elemento de apelo do ouvinte, uma diretriz voltada para sua resposta” (BEZERRA, 2016, p. 113). Entendemos essa resposta na ligação que as autoras fazem entre a personagem mística do conto, e os interlocutores da *Fanfic* – leitores do universo digital.

Para a escrita da *Fanfic*, as autoras optaram pelo tipo “refocalização”, como explicamos acima, centrando sua história em um personagem secundário do texto original, do qual quase não se conhece; também alteraram a ordem cronológica e a estrutura do conto original para dar lugar a um texto mais dinâmico, organizado em cinco capítulos interdependentes, cada qual apresentando os personagens do triângulo amoroso a partir do ponto de vista cartomante. Ao optarem pelo tipo refocalização,

quem narra os fatos é a cartomante, agora Madame Morgana, que logo no início do texto, propõe uma conversa amigável com o leitor, em tom quase confidencial. Como destacamos do Capítulo 1: “Quem sou eu?”

Morgana se apresenta aos leitores e conta sua triste história:

Me chamo Madame Morgana [...].Sou cartomante desde quando meus pais morreram e então comecei a passar fome, aprendi essa profissão com uma velha cigana que dava golpes nas ruas de Alexandria, na Itália. Ela me ensinou a ler os olhos das pessoas e a acalantar suas almas dizendo o que elas queriam ouvir. [...] porém fui burra e me apaixonei, pelo meu primeiro amor, um oficial da marinha, o Deolindo, que me ofereceu mundo, mas quando descobriu a minha profissão, me expôs à toda cidade e destruiu os meus sonhos. Fui do céu ao inferno, fui insultada, rejeitada e até ameaçada pela sociedade muito tradicional [...]. É fácil julgar as pessoas, né? Para não ser morta, tive que vender tudo que tinha conseguido com o meu trabalho e partir num navio com destino a um novo mundo, sozinha mais uma vez.

Diferentemente do conto machadiano (ASSIS, 1983), que inicia mencionando rapidamente a visita de Rita e Camilo à cartomante, na *Fanfic* as autoras constroem a imagem de Madame Morgana já no primeiro capítulo de tal forma a humanizá-la. A intenção é provocar no leitor um sentimento de empatia, de proximidade, pois conforme disseram as alunas “Morgana é gente como a gente, que erra, mas tem sentimentos”.

As alunas buscam outro personagem machadiano – Deolindo, do conto Noite de Almirante, registrando aqui a característica da *Fanfic* chamada *Crossover* em que os enunciadores optam por misturar personagens de outros textos, filmes ou séries que não estão no original. Acreditamos que o fato de terem lido esse conto também fez com que as autoras quisessem trazê-lo para sua produção. Embora ocorra o *cross over*, os pontos mais fortes para caracterizar essa *Fanfic* são a expressividade com elas deslocam a personagem Cartomante do conto original e trazem agora uma refração para essa Cartomante que tem sua voz destacada.

Morgana é projetada como uma mulher comum, que pode ser feliz finalmente por meio do amor. Entretanto, sua condição marginal à sociedade conservadora do século XIX, tira-lhe esse direito: No fragmento “É fácil julgar as pessoas, né?”, Morgana provoca o leitor a estar presente na cena e convoca-o para uma resposta valorativa, transferindo para ele, portanto, a responsabilidade de julgar o comportamento dela.

Ao final do capítulo, Morgana está no Brasil e dialoga abertamente com o leitor de forma a trazê-lo para a história: *Depois do coração partido a única pessoa em quem eu penso sou eu. Rancorosa, eu? Até quando esse sentimento irá durar?*

Como todo enunciado é axiológico, ou seja, requer a compreensão responsiva por meio da tomada de posição, de juízo de valor, entendemos que a pergunta “Rancorosa, eu?” traz o primeiro indício de que Morgana não é uma sofredora passiva, pois ela mesma responde, embora com outra pergunta, “Até quando esse sentimento vai durar?” Chamamos a atenção para a palavra “sentimento”, antecedida pelo pronome “esse”, que retoma o adjetivo “rancorosa” e para o jogo de ideias elaborado pelas autoras para, mais uma vez, puxar conversa com o leitor na tentativa de aproximá-lo. Chamou-nos a atenção essa característica de Machado de Assis de conversar com o leitor da qual as alunas se apropriaram muito bem para adequar ao seu projeto de dizer.

No conto de Machado (ASSIS, 1983), o narrador não dá detalhes do encontro entre Rita e a cartomante. O leitor apenas tem a informação de que a cartomante sossegara o coração de Rita, por meio do discurso indireto desta.

No Capítulo 2 da *Fanfic* intitulado “A bela moça”, como é Madame Morgana que narra a história, “nada mais justo que ela conte os seus sentimentos, os bons e os ruins, como a gente conta a uma amiga, porque ninguém é só do bem ou só do mal”, declararam as autoras. Essa fala constituiu sentido para nós a cada capítulo da *Fanfic*, pois percebemos Morgana como uma mulher real, humana e, por vezes, imperfeita aos olhos convencionais da sociedade, ainda que do século XXI.

Hoje é sexta- feira, como já é final de tarde, decidi fechar tudo e me recolher, pois estou morta de cansada, com os pés inchados e as costas doloridas. Escutei batidas fortes na porta – que inferno! – falei pra mim mesma – esse povo tem o dia inteiro para me procurar e aparece justo agora.

Fui abrir, me deparei com uma bela mulher, muito fina e elegante, mas com uma expressão de medo que dava dó.

- Disseram- me que a senhora pode adivinhar tudo, então sabia que eu viria. Disse a moça com um pouco de receio.

- De certo que sim, não fechei o estabelecimento, pois estava sentindo que alguém me procuraria – menti – vamos, entre.

As personagens femininas de Machado de Assis, vistas pela lente masculina determinada pela ideologia da época, são geralmente constituídas a partir de um alto grau de tensão entre as convenções sociais e os sentimentos femininos. O narrador masculino, do alto do seu posto de superioridade põe em destaque traços da psicologia feminina voltados para a dissimulação e esperteza.

Todavia, o local de fala das alunas – cotidianamente em contato com discursos voltados ao empoderamento feminino - fizeram-nas discordar dessa visão sobre a mulher. Por isso, segundo elas, “Morgana não esconde seus defeitos. Ela assume que

mente. Quem nunca mentiu?” A comparação entre os trechos revela muito mais que um enredo; evidencia a porosidade discursiva da *Fanfic* no sentido de permitir a penetração de muitas vozes no discurso machadiano ao situá-lo na contemporaneidade.

Mais adiante, a cena se desenvolve.

Ela me observava atenta e percebi que estava nervosa, gosto de clientes assim é mais fácil arrancar informações e eles nem percebem. Bom... comecei logo dizendo algo relacionado à paixão, pois é a principal razão pela qual muitos vêm me procurar, querendo saber se está sendo traído e blá, blá, blá...

- A senhora gosta de uma pessoa ...

- Sim e muito – me interrompeu surpresa- daria a minha vida por ele.

Percebemos o tom de informalidade com que Morgana conta sobre a visita de Rita, por meio das expressões “bom” e “blá, blá, blá”, comuns em textos orais e importantes recursos para que o leitor constitua sentido ao texto. Ao usarem a onomatopeia como elemento resumidor das queixas dos clientes, quase sempre amorosas, as autoras acrescentam elementos inéditos. Para tanto, consideram a cultura linguística dos interlocutores a que o texto se destina na intenção de que estes também dialoguem responsivamente com a *Fanfic*.

Outro fragmento que nos chamou atenção permite que Rita, por meio do discurso direto, marque sua posição social e conte detalhes sobre seu relacionamento com Camilo.

- Sabe, eu sou casada com um advogado, Vilela o nome dele, você deve conhecer. O fato é que sou apaixonada pelo melhor amigo dele o Camilo, ah! Camilo razão dos meus pensamentos indecentes...

Eu ouvia aquilo e ria por dentro. Minha nossa! Quem diria que essa mulher com cara de sonsa fosse capaz de tal coisa. E assim terminamos a sessão, a moça não estava mais com a expressão de medo, pelo contrário estava com um sorriso que ia de orelha a orelha [...].

Comecei então a perceber que aquela moça tinha muito do que um dia eu tive, o olhar apaixonado e feliz, que me foi arrancado sem pena ou compaixão.

Ao substituírem o adjetivo “tonta”, dado à Rita no conto original, por “cara de sonsa” que, para elas tem um sentido de aparente ingenuidade, as alunas trazem à tona a importância do conceito de palavra como enunciado, e de sentido quando são consideradas as situações verbais e as extraverbais. Vigotski (2000) destaca que o sentido se sobrepõe ao significado, sendo construído em torno de aspectos psicológicos complexos na consciência de cada um, em especial, por meio das vivências. Sobre o tema, Volochínov faz referência ao aspecto valorativo do sentido. Para o autor

[...] na literatura são importantes acima de tudo os valores subentendidos. Se pode dizer que uma obra artística é um potente condensador de valorações sociais não expressadas: cada palavra está impregnada delas [...] As valorações determinam a seleção de palavras pelo autor e a percepção desta (co-eleição) pelo ouvinte (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 88).

Ao selecionar um novo adjetivo, as alunas o fizeram de forma a apresentar sua contrapalavra a um discurso monologizante, sustentado por ideologias do século XIX e, mais uma vez, empreenderam uma relação dialógica. Outro ponto a ser analisado nesse capítulo concerne ao trecho “olhar apaixonado e feliz, que me foi arrancado sem pena ou compaixão”, que apresenta o sofrimento de Morgana e configura-se como o alinhavo entre as duas mulheres, um sentimento de sororidade e resposta das alunas ao silenciamento da mulher no contexto da obra machadiana.

No capítulo 3 “A ilustre visita”, a narradora inicia contando sobre a visita de Vilela, que no conto original não tem contato (ao menos não explicitamente) com a cartomante.

Ouvi batidas na porta[...]. A pessoa da vez era um homem alto, forte, olhos claros e barba por fazer, trajava um terno preto e um chapéu na cabeça. Cara, posso te falar sem receios, que homem! Mas Tinha um olhar ríspido, que parecia não ter pena de ninguém.

Bakhtin defende que a palavra como enunciação busca na escuta uma resposta ativa e não se limita na compreensão imediata, mas alastra cada vez mais para frente e, dessa forma circula nos diálogos (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2019). É o que fazem as autoras ao empregarem na *Fanfic* a expressão “que homem!” muito comum entre as adolescentes para se referirem a um rapaz que consideram bonito e atraente.

A palavra outra é considerada, pelo falante, enunciação de um outro sujeito, uma enunciação na origem, totalmente independente, construtivamente completa e situada fora do contexto dado. É desta existência independente que a palavra outra é transferida para o contexto do autor, conservando ao mesmo tempo seu conteúdo temático e ao menos os rudimentos da sua integridade linguística. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2019, p. 88).

Segundo a teoria bakhtiniana, o indivíduo, ao mesmo tempo em que negocia com seu interlocutor, recebe influências deste, o que interfere na estrutura e na organização do enunciado. Com base nisso, as interações entre as autoras e seus interlocutores durante o processo de escrita foram relevantes para a composição do enredo. Foi o comentário de uma interlocutora no blog, por exemplo, que provocou as autoras para

uma possível relação mais próxima entre a cartomante e o cliente, daí o comentário de Morgana “Que homem!”.

O diálogo com essas (e outras) vozes possibilitou às alunas, assumindo aqui o papel de autoras a construção de um projeto enunciativo, partindo do outro e a esse outro contrapondo as suas próprias vozes. Por isso, a interação social dentro do *blog* foi para a constituição do gênero e da construção da *Fanfic* muito importante, considerando também o caráter de escrita colaborativa que esse gênero assume.

-Me chamo Vilela[...]. Minha esposa esteve aqui outro dia, Rita o nome dela, pois bem, estou desconfiado que ela anda me traindo, e adivinha quem vai acabar com essa desconfiança?
- E o que eu ganharia em troca?
- Ah! Uma boa recompensa...- Dito isso ele tirou do bolso da sua calça um bolo de dinheiro – Se me contar tudo isso será seu.
Olhando aquele tanto de dinheiro, gente, cheguei a conclusão que...

Nesse texto chama-nos a atenção a forma que encerram esse capítulo, assim como aconteciam nos folhetins do século XIX, a *Fanfic* é a escrita em capítulos, a ideia é fazer com o leitor continue lendo a história, instigando-o à leitura e dando abertura para sugestões por meio de comentários. Ademais, cabe destacar que no espaço *web* os alunos se sentem mais seguros para escrever, compartilhar ideias, uma vez que estão muito familiarizados com a tecnologia conforme nos relataram nos encontros dialógicos que realizamos durante as atividades da pesquisa.

O capítulo 4 intitulado “Amigos?” as enunciativas retomam a ideia e a narradora responde como reagiu ao dinheiro oferecido por Vilela.

Peguei o dinheiro e olhando cédula por cédula comecei:
- Ela está apaixonada, tadinha, porém lamento te informar... não é por você [...] um tal de Camilo.
O olhar de Vilela transparecia agora raiva com um misto de desprezo. De certa forma, colega, tive uma certa compaixão, pois sei como ninguém qual o sentimento de ser traído.
Sem saber o porquê, contei a ele a história que eu mais queria esquecer, a história que depois que eu cheguei nessa terra só contei uma única vez, que foi a você, querido leitor. [...]
Nos tornamos amigos, você acredita, colega?[...]
- O que você pretende fazer, Vilela?
- Pretendo deixá-los na miséria, a Deus dará, manchar a imagem de Camilo para que nunca mais consiga arranjar trabalho, nem como escravo e Rita nem como prostituta.
- Mas como vai fazer isso, já sabe?
- Não te contarei, depois do que Rita e Camilo me fizeram não confio mais em ninguém.
- Não confias nem em mim?

- De certo que eu não confio, você foi capaz de, em troca de dinheiro me falar tudo o que Rita havia lhe dito. Se fez uma vez, pode fazer outra. Aquelas palavras me incomodaram, não sei o porquê, mas fiquei triste.

Narrando os fatos na perspectiva da cartomante, as alunas fazem emergir, mais uma vez, o sofrimento de Morgana, que se torna ainda mais próxima do leitor, tratando-o por “querido leitor” e “colega”, e conferindo a ele um grau de confiabilidade importante, já que lhe confidenciara a triste história da sua vida. Ademais, deixa uma ideia sugestiva sobre a relação dos dois, a começar pelo título em forma de interrogação.

O último capítulo, “O final”, que foi construído após várias interações das alunas com os colegas e com as pesquisadoras apresenta o rapaz Camilo assustado com um bilhete de Vilela. Evidenciamos o papel de destaque entre a dialogia de interlocutores de épocas e contextos diferentes o leitor contemporâneo e o autor Machado de Assis - para a apreensão dos enunciados inerentes às obras clássicas da literatura brasileira do século XIX, consideradas aqui como objetos da cultura acumulada por gerações anteriores, uma vez que todo discurso é atravessado pelo discurso alheio e voltado para as vozes que o circundam (BAKHTIN, 2011).

Abri e me deparei com um rapaz assustado e muito angustiado.

- O senhor tem um grande susto e quer saber, se lhe acontecerá alguma tragédia...

- Não só a mim, mas a Rita também. Há algumas semanas comecei a receber bilhetes anônimos, alguém dizendo que sabia de tudo, foi por esses dias que Rita te procurou. Hoje então recebi um bilhete de Vilela pedindo pra ir já a sua casa.[...]

Fiquei surpresa, muito surpresa. Que bafo!!! Como o mundo era pequeno, Mas nem o eterno Machado de Assis em seus melhores livros pensaria nisso. Fiquei com uma pulga atrás da orelha também com a história desse bilhete, se Camilo já recebia cartas antes de Rita aparecer e Vilela só foi descobrir a história depois, quando ela contou, então quem será que estava mandando as cartas? Você tem alguma ideia, caro leitor? [...].

Embora atribuam o adjetivo “eterno” a Machado de Assis, corroborando sua importância para a literatura brasileira, as alunas sobrepõem a trama da *Fanfic* como sendo um texto mais criativo. Destaque para as palavras - aqui tomadas como enunciados - “bafo” e “pulga atrás da orelha,” retiradas do contexto discursivo das alunas numa tentativa de falar a mesma língua do leitor da *Fanfic* - e constituir sentidos, criando um intrigante clima de suspense. Na sequência, Morgana prevê o futuro do casal.

- As cartas dizem-me que...Pensei no maço de dinheiro de Vilela. Não precisa ter medo de nada. Nada vai acontecer com você e nem com Rita. O marido da moça não desconfia de nada. - ele me olhava deslumbrado - você está muito

apaixonado, meu rapaz, vai ter um futuro magnífico com essa moça. Vá, vá tranquilo. Olhe a escada, é escura, ponha o chapéu... [...]

Horas depois escutei batidas que pareciam querer derrubar minha velha porta. Abri e me deparei com Vilela, algo bem estranho pois ele nunca vinha de dia aqui.

- Arruma suas coisas, nós vamos fugir.

- Fugir? Como assim? Eu não quero fugir - Fiquei sem entender.

- Anda logo, mulher, minha criada sabe que eu vim aqui, ela me ouviu falando seu nome para Rita antes de... Anda logo! Quando descobrirem o que aconteceu podem te acusar de cumplicidade.

- Mas descobrirem o quê?

- Que eu matei Rita e Camilo.

- Mas eu vou deixar tudo... E como vou saber se você...

- Vai ter que confiar em mim, afinal, formamos uma bela dupla de mentirosos.

Por um impulso de uma força maior que eu não sei qual, peguei algumas coisas e fui com Vilela, não podia deixá-lo sozinho, não agora. Até que no fundo eu gostava dele.

O final da *Fanfic* deixa questionamentos implícitos: será que Morgana e Vilela viveram uma história de amor? Será que a fuga foi descoberta? Essas e outras perguntas podem ser suscitadas. Essas indagações demonstram que a interação leitor e texto e texto autor, aconteceram de forma responsiva e se constituem no (in) acabamento do texto e fazem parte do projeto de dizer das autoras. Para Bakhtin (2017) nossas escolhas valoram nossos pensamentos em um ato ou evento historicamente marcado. Nesse contexto, as enunciativas deixaram pistas para que outros continuem sua *Fanfic*, demonstrando que se apropriaram desse gênero em uma perspectiva que transpassa apenas o composicional e leva ao social; ao demonstrarem sua compreensão ativa responsiva frente às questões da obra machadiana transpuseram para o leitor contemporâneo seu discurso autoral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o percurso que traçamos neste artigo, acreditamos o Gênero *Fanfic* é uma possibilidade para trabalhar na escola na perspectiva da leitura e da escrita. Nosso objetivo neste artigo, a nosso ver, foi atingido, pois as autoras se apropriaram do gênero *Fanfic* numa perspectiva social marcada pela historicidade. Ao organizarem a *Fanfic Madame Morgana- a Cartomante* elas elucidaram em seu projeto de dizer as vozes dialógicas do conto machadiano refratadas no novo espaço-tempo em configuração ao ambiente tecnológico e contemporâneo em que vivem. Em suma, acreditamos que houve compreensão da função social da literatura e da escrita.

Feitas essas considerações, acreditamos que o Gênero *Fanfic* a partir dos contos machadianos pode ser uma ferramenta pedagógica relevante para o trabalho com a leitura, literatura e a produção escrita, sobretudo por fazer parte da experiência cotidiana dos alunos, e possibilitar a interação. Ademais, entendemos que a prática social da leitura e da escrita em uma perspectiva dialógica, oportuniza a formação do pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M de. **A cartomante e outros contos**. São Paulo: Moderna, 1983.

BAKHTIN, M.. **Questões de Literatura e de Estética**. A teoria do romance. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 2014

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **A palavra própria e a palavra outra na sintaxe da enunciação**.Org. e trad. Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

BAKHTIN, M.M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3.ed.São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

BEZERRA, P. **Mikhail Bakhtin: os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRAIT, B. Mikhail Bakhtin: o discurso na vida e o discurso na arte. In: DIETZSCH, Mary Julia Martins. (org.). **Espaços da linguagem na educação**. São Paulo: Humanitas, 1999.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2016.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. **O fenômeno *Fanfiction*** [recurso eletrônico]: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

VIGOTSKI, L. S.. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA POR MEIO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA VIVÊNCIA DO PROJETO “VERSOS QUE CONTAM”

Chrisllyne Farias da Silva¹²
Thaís Calixto Felipe¹³

As discussões acerca do ensino de leitura e escrita e de como aproximá-las do cotidiano do aluno, permeiam muitos estudos e pesquisas que reiteram a contribuição desse ensino na formação de alunos leitores. Um importante aliado nesse processo são os gêneros do discurso, pois como afirma Marcuschi (2003), os gêneros são uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua nos seus mais diversos contextos de uso. Pensando nisso, foi desenvolvido o projeto “Versos que Contam” que se trata de uma iniciativa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na escola Antônio Vital do Rêgo em Queimadas – PB. Para sustentar o nosso estudo, utilizamos os aportes teóricos de Antunes (2005, 2017), Bazerman (2007) Barros e Rios-Registro (2014), Geraldi (2001), Garcez (2004), Kleiman (1992,1993), Bakhtin (1992) Zilberman (1984), Koch e Elias (2010), entre outros. As discussões e análises sobre essas perspectivas de ensino foram realizadas por meio das experiências obtidas com o projeto nas turmas de 6º ano. O projeto proporcionou o contato com a literatura de cordel e com diversos gêneros, de maneira lúdica e contextualizada, a fim de relacionar o ensino aos conhecimentos prévios e atribuir uma ressignificação nos processos tanto de leitura quanto de escrita. Por fim, no presente trabalho, foi evidenciada a leitura como elemento motivador para a compreensão e interpretação de diversos gêneros, mas, principalmente do cordel, que pertence ao campo de atuação artístico-literário, conforme consta nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular.

Palavras-chave: (Re) planificação no Ensino, Leitura, Reescrita, Experiências do PIBID.

INTRODUÇÃO

É por meio da linguagem que os sujeitos podem comunicar-se uns com os outros, numa atividade sociocognitiva e interacional, tal comunicação acontece de modo oral e /ou textual, mas sempre por intermédio dos gêneros textuais-discursivos. Sabe-se ainda, que a língua está em constante mudanças e alterações ao longo do tempo, tendo em vista, que ela deve-se adaptar às necessidades humanas. Considerando isso, novas perspectivas e abordagens relacionadas as práticas de linguagem no ensino, principalmente quando diz respeito a leitura e escrita, surgem com o intuito de contribuir positivamente nesses processos.

Neste trabalho, temos como objetivo evidenciar tais abordagens e discussões referente a esse modo de ensino aliado aos gêneros textuais, dando importância ao

¹² Graduanda do Curso de Letras Portugues da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, chrisfariassilva@gmail.com;

¹³ Graduanda do Curso de Letras Português da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, thaisca.felipe@gmail.com.

gênero no sentido mais amplo e não por mero pretexto. Refletimos também acerca dos resultados obtidos com a aplicação do projeto “Versos que Contam”, proporcionado pelo PIBID¹⁴, em turmas de 6º ano, na Escola Antônio Vital do Rêgo, localizada no município de Queimadas – Paraíba. O projeto tem como ênfase a abordagem com a literatura de cordel, bem como o trabalho com as memórias literárias, o poema, entre outros.

Para o desenvolvimento do projeto, consideramos as diretrizes dos documentos oficiais que permeiam o ensino, bem como a BNCC (2018), que reitera a necessidade e a relevância do desenvolvimento de trabalhos pertinentes com as práticas de linguagem, oralidade, leitura, escrita e análise semiótica. Isso deve ser explorado e articulado aos gêneros-textuais. Apesar do pouco espaço cedido para o campo artístico-literário relacionado ao cordel, quando aplicado ao Ensino Fundamental II, a escolha em trabalhar com essa literatura, é também uma forma de resistência, assim como a busca pelo resgate e valorização da cultura popular. Além da contribuição para a formação do aluno leitor e crítico-reflexivo.

Na construção da sequência didática, buscamos concentrar no ensino de leitura e escrita por intermédio dos gêneros textuais-discursivos, considerando o trabalho de forma sistemática e organizada, para que possamos permitir ao aluno o domínio do gênero e o seu uso concreto numa situação real de comunicação, assim como salienta Dolz *et al.* (2004). Tendo em vista, que o ensino-aprendizagem torna-se significativo quando o aluno ver-se como sujeito e praticante do que se aprende, precisando estar vinculado a prática social, para que o discente perceba a funcionalidade, e principalmente, a relevância de estar aprendendo o conteúdo.

Neste sentido, foi possível observar no período de aplicação do projeto e por meio das produções desenvolvidas pelos alunos, que o ensino de leitura e escrita propiciam o desenvolvimento de habilidades relacionadas a oralidade e na construção de textos literários. Auxiliando também na contribuição da formação de alunos leitores, bem como o aprimoramento das práticas de linguagem, para além do ambiente escolar. Tal aprendizagem torna-se possível e eficaz quando diretamente relacionada aos gêneros textuais, ao criar condições facilitadoras para que os alunos possam conhecer e

¹⁴ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, subprojeto Letras - Português, da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I, cota 2018-2020/CNPq, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

praticar o uso do gênero, possibilitando essa autonomia e dando o sentido para o aprendido.

A LEITURA PARA ALÉM DAS LINHAS DO TEXTO

Reflexões sobre o ensino de leitura e a abordagem realizada no ensino básico estão presentes em diversas discussões teóricas. Bem como a importância deste ensino para o desenvolvimento do indivíduo, não somente como aluno, mas também como sujeito social. Em vista disso, a leitura desenvolve um papel fundamental na formação e na construção do sujeito sócio cognitivo, permitindo que este posicione-se sob as mais diferentes perspectivas, social, econômica, política, entre tantas outras que permeiam a vida cotidiana das pessoas. Além de contribuir significativamente para o indivíduo enquanto crítico-reflexivo.

Sobre a leitura e suas construções de sentido, afirma Cosson (2019)

Trata-se, pois, de um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação. O ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social. [...] Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas. (p.40)

Dessa maneira, a leitura quando feita de modo amplo e coerente, vai além das linhas do texto, levando em consideração os processos envolvidos no ato de ler, que devem transpor a simples decodificação, permite ao sujeito distintas percepções, que não só podem, como devem ir além das letras. Considerando também as necessárias e indispensáveis discussões freireanas, quando bem afirma que o ato de ler está intrinsecamente relacionado com a transformação social, como o sujeito age para com o mundo o qual relaciona-se, pois “A leitura do mundo, precede a leitura das palavras [...]” (FREIRE, 1989, p.8).

Mas, ainda assim sabe-se que por muitos anos o espaço concedido para a leitura nas aulas de língua portuguesa restringia-se aos aspectos gramaticais, principalmente quando relacionado a leitura literária, retirando trechos e limitando o texto poético as regras da gramática normativa. Ou seja, o problema não está no espaço cedido para a leitura na sala de aula, mas na forma como esse ensino é realizado.

Não raro observamos livros didáticos, provas e atividades utilizarem os textos literários como pretexto, como por exemplo o próprio cordel, limitado a uma análise errônea sobre as variações linguísticas, a priorização da norma-culta em detrimento da língua nos seus diversos contextos de uso, além das abordagens limitadas as questões sobre o que tal autor quis dizer e do o uso do texto para análises sintáticas.

Essa forma de ensino retira do aluno, a leitura por prazer, por fruição, por deleite. É comum ouvir algumas indagações quando as aulas são relacionadas a leitura “*mas a aula hoje só é para ler?*” Pois, tradicionalmente a prática de leitura na educação básica, quase sempre, antecede a um objetivo final, a atividade, as questões objetivas de uma prova ou do próprio livro didático. E quando há um rompimento nessa forma de ensino padronizada, acontece certo estranhamento.

Consequentemente os alunos são levados a acreditarem que a leitura deve sempre estar ancorada a alguma atividade e a acham chata, desnecessária e ineficiente. Ainda salienta Martins (2002) que um dos principais fatores que influenciam para a tal “crise de leitura”, está o livro didático, tendo em vista que é somente na escola que muitos alunos possuem o contato com livros. E para estes, a leitura sempre estará relacionada ao didático.

A crítica de como ainda é realizada a leitura de textos literários na escola, quase sempre, interligada aos aspectos gramaticais, também é feita por Antunes (2017), quando diz que a leitura do texto poético deve ir além da estrutura, sendo realizada na sua função transacional e expressiva, reiterando a importância em despertar nos alunos o gosto pela leitura literária.

As atividades de sala aula, no ensino da língua, por vezes, desvirtuam inteiramente esse aspecto estranho e original da poesia, quando, por exemplo, reduz o texto poético a um pretexto para a fixação de padrões silábicos ou de outras questões gramaticais, abstraindo da poesia o encantamento que ela é chamada a provocar. Ler poesia exige sentimento, emoção, ‘gozo’, partilha de uma experiência estética, que supera a mera troca de informações. (p.88)

Sendo assim, é possível perceber a ineficácia deste método de abordagem referente a leitura, torna-se necessário novos olhares e percepções sobre a prática de linguagem, assim como novas medidas e posicionamentos referentes ao trabalho com o texto literário. É importante destacar também que novos métodos e significativos trabalhos já vêm sendo realizados na educação básica, considerando também que o livro

didático não pode ser ignorado, ao contrário, é um importante aliado nesse processo. Porém, deve ser adaptado, para que adeque-se ao contexto da turma e as necessidades e dificuldades específicas dos alunos, sendo utilizado como um dos instrumentos para o ensino-aprendizagem.

Considerando tais abordagens e discussões, assim como os novos enfoques da BNCC, relacionados ao eixo de leitura, os quais permitem um amplo espaço para o trabalho com diversos gêneros, bem como o tratamento com as práticas leitoras relacionadas ao uso e reflexão, ou seja, dando importância as discussões sobre o contexto de produção do texto, ao contexto sócio histórico, a época situada, o autor e as condições do leitor. Aspectos importantes e que devem ser considerados para auxiliar nas abordagens referentes a leitura.

Defendemos então, o ensino de língua portuguesa, neste caso em específico, a leitura, ancorada aos gêneros textuais, visto que, toda forma de linguagem é realizada por meio de algum gênero. Mas para que os resultados sejam alcançados de forma considerável, é preciso atentar para o uso do gênero não apenas como objeto de aprendizagem, mas como uma atividade concreta, vinculada à uma finalidade real e não imaginária.

Como critica Marcuschi (2003) o gênero não deve ser visto como “enfeite” ou para distração dos alunos, o trabalho deve ser realizado de forma sistemática, observando a oralidade nos usos autênticos dentro e fora da escola. Desenvolve e defende Marcuschi (2008, p.159) “os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a *funções, propósitos, ações e conteúdos.*”

A LEITURA LITERÁRIA COMO ELEMENTO MOTIVADOR

Consideramos a leitura literária como importante caminho para o desenvolvimento e contribuição na aprendizagem do aluno leitor, assim como o aperfeiçoamento de habilidades referente a oralidade e escrita, levando em consideração que o trabalho com a leitura em sala de aula, amplia não somente os conhecimentos linguísticos, mas contribui significativamente na forma de comunicação do aluno com o meio social em qual está inserido. Percebe-se também que a leitura não

possui um objetivo em comum, pois, o alcance que a mesma pode atingir é amplo, de forma abundante.

Para que tais resultados sejam alcançados torna-se necessário uma abordagem delineada a respeito do ensino de leitura na educação básica. Uma análise desde o contexto da turma, a seleção dos textos a serem trabalhados, considerando aspectos como a idade, o vocabulário, a temática a ser abordada. Fazer da leitura literária acessível, como sendo próxima a realidade dos alunos para que represente-os, ou até mesmo subsidie o pensamento crítico a respeito do que se lê, para que haja o confronto de ideias. Evitar também o trabalho com os recortes de textos, pois dessa forma, o conhecimento do gênero e da obra em questão será minimizada. Apresentar, discutir e construir produções literárias dos diferentes gêneros textuais-discursivos.

Dalvi (2011) desenvolve pertinentes propostas didáticos-metodológicas que contribuem positivamente para aproximar a literatura ao ensino na sala de aula, que abordam desde a seleção de textos para adequação da turma, a avaliação do docente antes da realização das atividades e questões que devem permear essa aplicação do trabalho. As perguntas retóricas que baseiam-se em *O quê? Para quê? Por que? Como? O que se pretende com tal trabalho, para que se pretende, pensar quais objetivos precisam ser alcançados, de qual forma será feito, as causas e os propósitos que encaminharam para a seleção de textos e trabalhos pertinentes a leitura.*

Sobre o trabalho com o texto literário como objetivo de contribuir no desenvolvimento de alunos leitores, Pinheiro (2018) também aponta condições indispensáveis para a prática na sala de aula e para que a abordagem com a literatura seja realizada de forma satisfatória. A primeira diz respeito a formação do professor, do conhecimento significativo e da sensibilização com o texto poético, para que seja possível despertar nos alunos o gosto pela leitura, torna-se necessário que o professor também tenha leituras que contribuam para a sua construção.

Outra condição exemplificada pelo autor refere-se a sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos, as temáticas que possivelmente eles irão gostar de serem abordadas. Para que o trabalho comece a ser inicializado e pensado de acordo com a pesquisa obtida, pensando em textos que integrem no cotidiano dos discentes. Outra condição apontada para esse trabalho, é a preparação de um ambiente confortável e adequado para realização dos momentos de leitura. O autor enfatiza que essas

condições não são criadas rapidamente, mas que trata-se de um processo sistemático e que deve ser constantemente avaliado pelo docente, pois, exige trabalho e planejamento.

Sendo assim, é possível perceber que a prática da leitura literária quando realizada de forma organizada e maximizada, assume o papel de elemento motivador para o aprimoramento de habilidades referentes a oralidade, leitura e na contribuição do posicionamento crítico-reflexivo do sujeito. Assim como a contribuição na formação de alunos leitores, potencializando qualidades relacionadas aos diferentes aspectos, culturais, sociais, políticos e entre tantos outros, que não poderão ser minimizados e excluídos do espaço escolar.

A leitura literária permite ao discente uma realidade abrangente, ampla, que não deve limitar-se as paredes da escola, não trata-se somente de questões com fins pedagógicos. Quando um aluno ler trata-se de uma descoberta dele mesmo, do texto, do mundo ao qual relaciona-se e de diversas realidades possíveis quando abre um livro. É uma forma de ser construído durante o ato de ler e ressignificar o mundo de alguma forma. A literatura permite que situações e pessoas sejam mudadas, alteradas, reconstruídas e reencontradas nas linhas de uma narrativa. A leitura oportuniza novos olhares e percepções sobre quem é e quem irá torna-se. As contribuições da prática de leitura na sala de aula são infinitas, que não podem restringirem-se as questões particulares e objetivas.

SOB O OLHAR PROCESSUAL PARA A ESCRITA E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS SOCIAIS

Considerando a linguagem não apenas como representação de pensamento do indivíduo, mas sim como instrumento de comunicação do sujeito com si mesmo e com o mundo a qual relaciona-se, configurando e ressignificando de algum modo, é também uma forma de poder sob o meio social ao qual relaciona-se. E sabendo também, que a língua não é estática, mas sim dinâmica, viva e heterogênea, pois está em constantes mudanças, sendo necessária adaptar-se as necessidades dos sujeitos sociais ao longo do tempo. Utilizaremos a concepção interacional da língua abordada por Koch e Elias (2010)

“[...] na concepção **interacional (dialógica da língua)**, os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. [...] Nessa perspectiva, o sentido

de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação.” (p.10, grifos do autor)

A linguagem também está intimamente relacionada ao uso e sua função social, para Antunes (2017, p.38) “[...] a concepção teórica que aqui admitimos, sobre linguagem-língua, e a concepção *interacional, dialógica, funcional*, segundo a qual as pessoas envolvidas na atividade de linguagem colaboram ativa e reciprocamente na produção e no entendimento dos sentidos e das intenções pretendidos para determinada situação.”

Ou seja, para que faça sentido e tenha sentido, é preciso observar a língua diretamente relacionada com o sujeito que a utiliza, ao contexto concreto de comunicação, real e não o ideal. Tal concepção contribui significativamente no ensino de língua portuguesa, tendo em vista que colabora e (re) planifica a forma que o texto é trabalhado e abordado em sala de aula. Sustenta-se então, que o ensino com foco no texto deve estar centrado nos seus diversos usos da língua; a fala, escrita, leitura, a sinalização, entre outras formas de comunicação. A língua numa perspectiva interativa e funcional, nos seus diferentes contextos de usos sociais.

A escrita é uma dessas práticas de linguagem que desenvolve um importante papel na vida em sociedade, está intrinsecamente vinculada as práticas sociais dos sujeitos, visto que, todos os atos e atividades presentes no cotidiano estão sempre sendo orientados por algum tipo de texto, desde a mensagem de bom dia no WhatsApp até um contrato, um comprovante, uma receita, lista de compras e entre outros tantos textos presentes nos gêneros discursivos que fazem parte da rotina dos indivíduos. Pois como bem destaca Antunes (2017, p.48) “A linguagem é sempre eminentemente discursiva, isto é, só se concretiza sob a forma de textos.”

Sabe-se então, que as necessidades dos sujeitos sociais ao longo do tempo alteram também o modo que o texto deve ser abordado em sala de aula. No espaço escolar o texto recebe um certo privilégio em relação a leitura. Em contrapartida, muitas discussões e críticas construtivas vêm sendo realizadas sobre o espaço oferecido ao ensino de escrita na educação básica. Em muitos casos, é uma escrita falseada, com fins afunilados aos objetivos únicos, relacionada exclusivamente a um tipo de gênero, ou apenas a escrita com fins para correções gramaticais.

Sobre a insuficiência do ensino de escrita no ambiente escolar, Antunes (2005) aponta alguns motivos que influenciam numa escrita, em grande maioria, difícil, vazia e

ausente de sentidos. A autora aborda sobre o pouco espaço e/ou tempo cedido para as atividades de leitura e de escrita, quase sempre, reduzidos as aulas de redação. Sabe-se que as práticas de linguagem de leitura e escrita devem ser consideradas atividades que articulam-se e que complementam-se.

Antunes destaca também outra insuficiência, que é a escrita como produto, sem revisões e sem muito tempo para reescritas. A escrita apenas para fins escolares, a ausência em pensar no interlocutor para recebê-la, não possuindo finalidade social. A autora destaca ainda que, em muitos casos, se trata de um exercício mecânico, de transferir algo para o papel faça ou não sentido.

No entanto percebe-se a necessidade de observar a escrita para além da própria produção textual, tendo em vista que para a escrita se concretizar, é preciso recorrer aos conhecimentos prévios, conhecimento sócio cognitivo, leituras e informações anteriores, Garcez (2004) define bem quando diz que o ato da escrita está diretamente vinculado as práticas sociais, ninguém escreve por escrever, tendo em vista que é por meio dela que pode comunicar-se, transmitindo nossa mensagem ao mundo, a escrita tem uma função e uma finalidade, dependendo de cada contexto e situação comunicativa, uma vez que a linguagem está sempre presente no meio social.

Guedes (2009) afirma que escrever funciona como uma necessidade de entender e tentar colocar uma ordem no universo que pareça adequada para o usuário da língua. Para o autor, o texto é uma forma que apresentar-se ao mundo por meio da linguagem. O autor enfatiza que a leitura também contribui imensamente na qualidade da escrita, tornando-o original e inteligível. Há a crítica relacionada a escola, por apresentar somente um padrão, a escrita esperada pelo vestibular.

Sobre o ato de escrever, Antunes (2005) evidencia que é uma atividade de interação, procurando agir com outro, trocando informações, numa atividade cooperativa. Para a autora, não há sentido uma escrita sem pensar no seu destinatário, caso contrário, é uma escrita mecânica, se escreve no automático, sem objetivos finais. Ou seja, é preciso pensar no que se escreve, para que, com qual objeto e para quem, qual o tipo de público que irá receber o texto, tendo em vista que as escolhas linguísticas, a temática selecionada e o gênero textual a ser utilizado são mediados por tais condições.

Quando trata-se do processo de escrever é preciso que informações e aspectos sejam considerados, desde as escolhas linguísticas até as finalidades e os objetivos ao escrever o texto. Garcez (2004) elenca alguns pontos relevantes que devem ser

observados antes de começar o processo de escrita, os objetivos do texto, o assunto que será discutido, o gênero adequado, pensar no público, nível linguístico, as condições de produção.

No processamento da escrita, é importante selecionar leituras, análises e reflexões, selecionando ideias que serão relevantes para compor o texto. O autor enfatiza que o texto precisa ter várias versões, é construído entre idas e vindas, realizando ajustes e reajustes que são necessários.

À vista disso, nota-se a necessidade da escrita numa perspectiva de uso, como uma prática de linguagem vinculada as práticas sociais e não somente a uma situação restrita com finalidade pedagógica. O sentido de um texto só é possível quando inserido em um contexto de uso concreto. Pois assim como defende Marcuschi (2008)

Quando se ensina alguém a lidar com textos ensina-se mais do que usos linguísticos. Ensinam-se operações discursivas de produção de sentido dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como forma de ação linguística. Operar com textos é uma forma de se inserir em uma cultura e dominar uma língua. [...] O domínio da língua é também uma noção de linguagem. (p. 90)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho com as práticas de linguagens de escrita e leitura por meio dos gêneros textuais proporcionam o aprendizado de forma significativa, haja vista que a funcionalidade do gênero permite que o aluno veja-se em situações reais de comunicação, realizando o uso de sua produção no sentido mais amplo, e não em hipóteses ou em imaginárias situações conversacionais. Para Dolz et. al (2004, p. 63) “[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.”

Para que essa materialização do texto fosse realizada em uma situação real, no desenvolvimento do projeto Versos que Contam, o ensino de leitura e escrita foi vinculado aos folhetos de cordéis, textos do gênero memórias literárias, poemas, repente e embolada. A sequência didática elaborada pelo grupo se deu por processos para contribuir no desenvolvimento de habilidades referente a leitura, escrita e oralidade dos alunos, além de despertar o gosto pela leitura literária. Alguns recortes do trabalho serão destacados.

Figura 1 e 2: Momentos de dramatização e rodas de leitura.



Fonte: as autores

As aulas eram direcionadas para o conhecimento do gênero textual a partir das leituras, performances e dramatização dos próprios professores em formação. A seleção dos textos para compor a nossa sequência didática se deu por uma atividade de sondagem que realizamos com os alunos, juntamente com a professora supervisora Pollyana Rodrigues. Recebemos as orientações sobre as habilidades a serem potencializadas e dificuldades a serem sanadas da turma, bem como as preferências de temáticas a serem abordadas.

A figura 1 é referente dramatização do cordel “Contos encantados em cordel: chapeuzinho vermelho” de Sírlia Lima, assim como a leitura de diversos cordéis que, possivelmente, chamaria a atenção dos alunos. Cosson (2020) afirma que essa prática de dramatização contribui também para a formação do leitor, para a interpretação do texto e a leitura literária. Assim como na figura 2, rodas de leituras nos ambientes agradáveis da escola também eram comuns, como no pátio, debaixo da árvore, utilizávamos também algumas músicas que tinham relação com o cordel para tocar ao fundo.

Figura 3 e 4: Leituras de folhetos de cordel e de textos de memórias literárias.



Fonte: as autoras

Nas aulas posteriores, os alunos que sentiram-se à vontade para realizar a leitura em voz alta na sala de aula também participavam do momento, seja sentado ou a frente dos outros alunos. Dessa forma a leitura aproximava a literatura ao cotidiano dos alunos de uma forma lúdica e prazerosa, além do trabalho referente a oralidade.

Para que a leitura não se tornasse algo restrito somente a escola, era deixada uma caixa com cordéis na mesa da professora, ao final de cada aula, para que ficassem à disposição dos alunos que tivessem o interesse ou a curiosidade sobre os cordéis comentados ou lidos em sala de aula.

Figura 5 e 6: Momentos de produção e reescrita.



Fonte: as autoras

Após muitas leituras sobre os gêneros, como também a apresentação sobre as respectivas características presentes, a composição, temáticas e de como constroem-se os textos literários, os alunos foram direcionados para as produções, a partir de orientações realizadas pelos professores.

Os cordéis produzidos pelos alunos tiveram como finalidade serem apresentados no Desfile Cívico do Município de Queimadas, nos eventos que ocorreram na escola, como o evento de valorização a vida do setembro amarelo e a culminância do Projeto Cultura na Escola, resultado da parceria entre o Instituto Alpargatas e a Prefeitura de Queimadas.

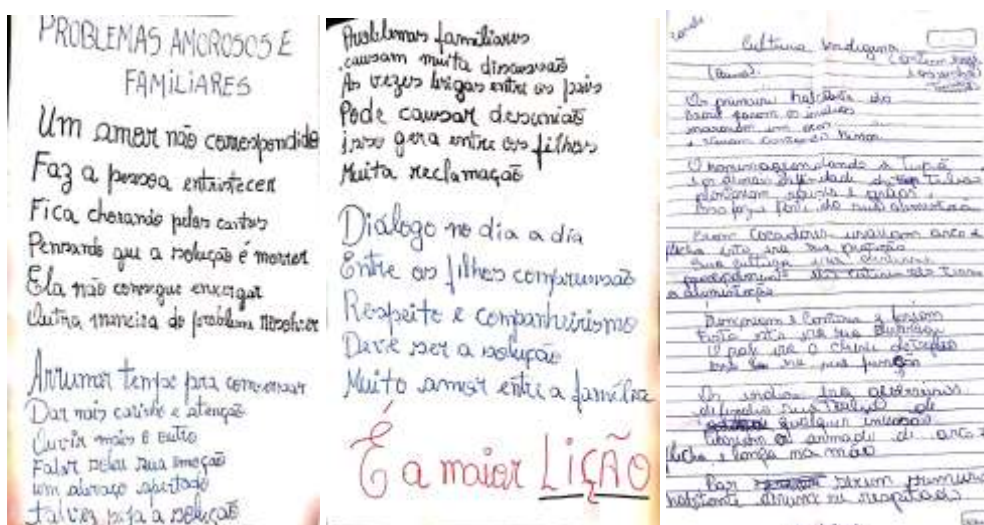
Figura 6 e 7: Momentos de correção e revisão dos textos.



Fonte: as autoras

O trabalho referente as produções deram-se da seguinte maneira, discussões referentes as temáticas que estariam presentes nos textos, escrita dos textos, revisões e reescrita. Em alguns momentos as orientações aconteceram individualmente, para que os alunos pudessem ter um *feedback*, sendo possível identificar as falhas que cometeram e como o texto poderia ser melhorado.

Figura 8, 9 e 10: Registros de alguns textos dos alunos.



Fonte: as autoras

Figura 10 e 11: Apresentação dos cordéis produzidos em sala de aula na Culminância do Projeto Cultura na Escola e Setembro Amarelo: Valorização a vida.

Figura 12: Apresentação de alguns alunos na culminância do projeto “Versos que Contam”



Fonte: as autoras

Por fim, as produções coletivas foram digitadas e impressas no modelo de folheto de cordel. Assim como os textos, as xilogravuras em forma de desenhos para compor as capas dos folhetos também foram produzidas pelos próprios alunos, por meio das oficinas que foram realizadas pelos professores em formação. As figuras 10, 11 e 12 são referentes as apresentações das produções dos alunos.

O cordel “Cultura indígena: Tradição, resistência e valorização” e o outro que teve como título “Histórias que o povo conta” foram produzidos coletivamente pelas turmas A, B, C e SETA (Sempre É Tempo de Aprender) de 6º ano, sob orientação da professora supervisora Pollyana Rodrigues e dos professores em formação do PIBID. Esses cordéis produzidos foram apresentados pelas turmas nos eventos que ocorreram na escola e no desfile cívico, os cordéis foram dramatizados e apresentados pelos alunos, ao final houve a distribuição dos folhetos para o público presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que as práticas de linguagem são concretizadas pelos sujeitos sociais em diferentes contextos de uso e da necessidade do ensino de língua portuguesa, em específico, o ensino de leitura e escrita estar vinculado as práticas sociais.

Interessando-se pela língua em uso e não somente no privilégio da norma-padrão, permite que o aluno sintam-se autônomo e usuário da língua como algo próximo de sua realidade e não como algo distante, abstrato, dificilmente alcançado.

Sendo assim, o trabalho com a linguagem sob as mais diversas abordagens, neste caso, centrada na interação e nas suas funções, proporciona resultados significativos no ensino-aprendizagem, a percepção do aluno enquanto sujeito ativo e não apenas receptor de conteúdos, mas, possibilitando que os articule a prática, atentando para as funcionalidades.

Destacamos ainda que o trabalho com a leitura literária oportuniza aos alunos um ensino que ultrapassa o contexto escolar de forma satisfatória. Contribuindo na formação social e crítica-reflexiva do indivíduo, as discussões e abordagens que o texto literário permite realizá-las são primordiais para a formação do leitor literário, bem como o aprimoramento de habilidades relacionadas a escrita, oralidade e também contribuindo com o desenvolvimento sociocognitivo do aluno.

Tais objetivos e resultados são possibilitados pela articulação do ensino de leitura e escrita por meio dos gêneros textuais-discursivos, os quais permitem a aplicação social do trabalho realizado em sala de aula e das produções dos alunos para além do espaço escolar. Desta forma, o aluno percebe sentido e as necessidades em estar aprendendo o conteúdo, haja vista, que ao trabalhar com os gêneros, as práticas de linguagens são fortalecidas e evidenciadas durante todo o aprendizado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, I. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

BARROS, E.M.D.; Rios-Registro, E.S. (Orgs.) **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. São Paulo: Pontes Editores, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 1992.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2019.

Dalvi, M.A; Rezende; R.J.F. (orgs.) **Leitura literária na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. **Sequências Didáticas para o Oral e a**

Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elemento para reflexões sobre uma experiência francófona. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campina, SP: Mercado de Letras, 2004, p.41-70.

GARCEZ, L.H.C. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GERALDI, J.W. **Prática da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 2001.

GUEDES, P.C. **Da redação à produção textual: o ensino de escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KOCH, I.V; ELIAS, V.M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 2 ed. Campinas: Pontes, 1992.

KLEIMAN, A.. **Oficina de leitura: teoria & prática**. Campinas: Pontes, 1993.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

ZILBERMAN, R. **Literatura infantil: Livro, leitura, leitor**. São Paulo: Mercado Aberto, 1984.

CONDENADOS À ESCRITA: ESPECIFICIDADES DE RESENHAS CRÍTICAS PRODUZIDAS POR UM GRUPO DE RECUPERANDOS DA APAC- JANUÁRIA/MG¹⁵

Pedro Borges Pimenta Júnior¹⁶

Ana Paula Ribeiro Queiróz de Souza¹⁷

Daniele Vieira Melo¹⁸

Malena Pereira da Silva¹⁹

Rosana Alves Pinto²⁰

O presente trabalho pretende analisar a apropriação do gênero discursivo resenha crítica por 16 recuperandos da Associação de Proteção e Assistência ao Condenado - APAC de Januária / MG, que participaram, voluntariamente, de um projeto de extensão realizado por professores e alunas do Curso de pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura brasileira, ofertado pelo IFNMG – *Campus Januária*, entre maio e dezembro de 2019. Elaborado na esteira da Recomendação CNJ nº 44/2013, o projeto buscou incentivar e colaborar na leitura de obras literárias e, especialmente, na produção de resenhas críticas, gênero discursivo exigido pelo sistema prisional mineiro para que se obtenha a redução dos dias de prisão. Encerradas as oficinas, analisou-se os textos produzidos à luz dos estudos de Barros (2011), Assis (2016) e Ribeiro e Rocha (2019). Assim, nas produções escritas foram observadas algumas especificidades que destoam das características estipuladas como “típicas” para o modelo de resenha estabelecido pelas normativas legais, como o emprego da 1ª pessoa do singular, uso de marcadores argumentativos que reforçam a identidade dos autores e a subversão da estrutura textual, fenômenos que, embora distanciem tais produções do padrão esperado para esse tipo de texto, demonstram como os recuperandos se apropriaram da resenha para registrar não apenas a avaliação crítica de uma obra, mas também para expressar sua mundividência, contextualizando a obra lida com a condição de prisioneiro, realizando o exercício catártico que a leitura e a escrita proporcionam.

Palavras-chave: gênero discursivo, apropriação, remição pela leitura, resenha.

INTRODUÇÃO

O duplo sentido gerado pelo título deste artigo é proposital. Certamente, chamou a atenção por sugerir a ideia de pessoas condenadas a escrever, espécie de punição

¹⁵ Pesquisa realizada no âmbito de projeto de extensão financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Extensão aos Discentes (PIBED-IFNMG/2019).

¹⁶ Professor do IFNMG – *Campus Januária*, docente do curso de pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura brasileira, coordenador do projeto de extensão *Remição pela leitura*. pedro.pimentajr@gmail.com

¹⁷ Discente do curso de pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura brasileira do IFNMG – *Campus Januária*. rosanaalvespinto@hotmail.com

¹⁸ Discente do curso de pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura brasileira do IFNMG – *Campus Januária*. daniele.melo@outlook.com

¹⁹ Discente do curso de pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura brasileira do IFNMG – *Campus Januária*. malena.pereira10@gmail.com

²⁰ Discente do curso de pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura brasileira do IFNMG – *Campus Januária*. rosanaalvespinto@hotmail.com

prevista em algum dispositivo legal. Entretanto, a crase foi aí usada como na expressão “mulheres à luta” e visa destacar o esforço de escrita de resenhas por internos da Associação de Proteção e Assistência ao Condenado – APAC Januária / MG.

Diferente do sistema prisional comum, é norma nas Apac’s usar a palavra recuperanda/recuperando para referir-se às mulheres e homens que cumprem suas sentenças nas mais de 50 unidades em funcionamento no país (FBAC, 2020). De fato, seria mais adequado se a sociedade passasse a percebê-los como pessoas em recuperação, sujeitos de sua própria ressocialização e reconquista da dignidade. Embora não se possa negar que pesa sobre eles uma sentença condenatória, é importante que esses recuperandos também passem a ser vistos como sujeitos em busca de remição.

Uma das formas de remição permitida pela lei de execução penal brasileira ocorre como pagamento pela leitura de livros e escrita de resenhas críticas. É na perspectiva de incentivar esses homens condenados a lerem e escreverem que foi pensado o projeto de extensão “Remição pela leitura: ampliando horizontes e aplainando caminhos pela leitura e escrita”, executado pelo IFNMG - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais / *Campus* Januária.

Nesse sentido, o domínio da palavra escrita, que tem garantido notoriedade a juízes, advogados, professores e jornalistas, também pode ajudar a resgatar nos recuperandos o sentimento de pertença e integração. Ao menos é o que vislumbrou o Conselho Nacional de Justiça ao editar a Recomendação CNJ nº 44/2013²¹, que orientou os sistemas prisionais a implementarem atividades de leitura e escrita como ferramentas para a remição. Entre outras providências, a Recomendação instituiu a resenha como gênero textual a ser produzido para que se obtenha a diminuição da pena de reclusão²².

Assim, o presente artigo é fruto de pesquisa-ação desenvolvida junto a 16 recuperandos da APAC de Januária / MG, que participaram, voluntariamente, de um

²¹ Segundo Eli Torres ([2020]), a legislação penal brasileira não prevê, especificamente, a remição pela leitura. Contudo, essa prática se consolidou em súmulas do STJ, em razão de “questionamentos à justiça sobre a extensão do direito à remição educacional. Compreendida como quesito da educação não formal e considerada para fins de pagamento da pena (remição)” (TORRES, [2020]).

²² Sobre o benefício penal, o artigo 1º da Recomendação CNJ nº 44/2013 estabelece que: “o preso terá o prazo de 21 (vinte e um) a 30 (trinta) dias para a leitura da obra, apresentando ao final do período resenha a respeito do assunto, possibilitando, segundo critério legal de avaliação, a remição de 4 (quatro) dias de sua pena e ao final de até 12 (doze) obras efetivamente lidas e avaliadas, a possibilidade de remir 48 (quarenta e oito) dias, no prazo de 12 (doze) meses, de acordo com a capacidade gerencial da unidade prisional” (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2013).

projeto de extensão realizado por professores e alunas do Curso de pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura brasileira, ofertado pelo IFNMG – *Campus* Januária, entre maio e dezembro de 2019. Durante esse período, foram realizadas oficinas que pretenderam desenvolver habilidades de leitura e, especificamente, de escrita de resenhas. Nesse intuito, as atividades privilegiaram a compreensão da estrutura textual, argumentativa e linguística próprias do gênero. Ao final do projeto, as resenhas produzidas foram analisadas à luz dos estudos de Barros (2011), Assis (2016) e Ribeiro e Rocha (2019). Nesse sentido, o presente trabalho pretende lançar luz sobre o processo de apropriação do gênero empreendido pelos recuperandos, que passaram a utilizar a resenha não apenas para analisar criticamente uma obra literária, mas para expressar, também, sua visão de mundo. Desse modo, intenta-se colaborar para a melhoria do trabalho realizado pelos membros do projeto de extensão, tanto no desenvolvimento de novas habilidades de escrita, quanto na compreensão e avaliação das estratégias linguístico-discursivas adotadas pelos resenhistas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A resenha como instrumento de avaliação da leitura no sistema penal

Uma das finalidades da resenha é fornecer elementos para embasar a fruição ou aquisição de um produto cultural ou científico. Assim, o resenhista precisa descrever e analisar esse objeto, esclarecendo quais são os pontos fortes e os problemas nele observados, comparando-o com objetos semelhantes, situando-o num determinado campo científico ou cultural, ressaltando as contribuições dadas por ele, além de outras operações. Nesse sentido, resenhar requer um amplo entendimento do objeto analisado, necessário para uma análise realmente crítica, capaz de guiar aqueles que, por um motivo ou outro, necessitem acessá-lo.

De fato, a natureza crítico-dissertativa é, especialmente na universidade, a característica mais saliente desse gênero, conforme afirma Gustavo Cunha (2016). Para ele, “a resenha é um gênero fortemente argumentativo ou persuasivo, já que avalia e julga a contribuição que a obra resenhada traz para a área” (CUNHA, 2016, p. 186). Mas, também quando se trata de resenhas de objetos culturais, publicadas geralmente em

revistas e jornais para embasar a escolha de livros, filmes, séries e espetáculos, esse caráter crítico se mantém, acrescido da responsabilidade de, segundo José Marques de Melo (1985), “orientar a ação dos fruidores e consumidores” (MELO, 1985, p.97).

Transposta desses contextos originais, a resenha crítica passou a ser um gênero largamente utilizado também em escolas de ensino básico. Em muitas situações, a experiência e a finalidade desse gênero ficam descaracterizadas, pois o gênero é tomado como ferramenta de avaliação do aprendizado dos estudantes. Assim, alguns professores costumam pedir que os alunos escrevam resenhas para “resumir” ou “relatar” o que aprenderam em um filme, em uma palestra, experimento, etc. Obviamente, o caráter crítico-dissertativo, nesses casos, acaba se diluindo.

Entendendo que a utilização inadequada desse gênero na educação básica produz tantas dificuldades, essa tarefa pode ser ainda mais desafiadora quando os resenhistas estão em espaços de reclusão. Nesse sentido, fica a dúvida sobre a pertinência de se adotar a resenha crítica como única ferramenta para verificar o nível da leitura, com vistas à remição, realizada em estabelecimentos prisionais.

Desse modo, por entender que a resenha está atrelada a um modelo de produção e de circulação próximos dos contextos jornalístico e acadêmico, é difícil imaginar que essas dinâmicas poderiam ser as mais adequadas a serem reproduzidas no ambiente prisional, já que não há caminhos fáceis para ampliar o conhecimento do gênero por meio da leitura de jornais e de textos técnico-científicos, muito menos para a publicação das análises feitas pelos candidatos à remição. Assim, se não é possível reproduzir minimamente os contextos originais, tal como em muitas escolas de educação básica, quais são as razões para a adoção da resenha no âmbito dos sistemas prisionais?

A resposta pode ser encontrada nos anexos da Resolução Conjunta SEDS/TJMG nº 204/2016, que instituiu e regulamentou a remição pela leitura em Minas Gerais. Ao lê-los compreende-se que a resenha fora escolhida por ser um gênero com o qual se pode apreciar criticamente determinado objeto intelectual. É o que se depreende quando se busca definir tal gênero:

[...] resenha é uma produção textual, por meio da qual o autor faz uma apreciação e uma descrição a respeito de acontecimentos culturais [...] ou de obras [...], com o objetivo de apresentar o objeto (acontecimentos ou obras), de forma sintetizada, apontando, guiando e convidando o leitor (ou espectador) a conhecer tal objeto na íntegra, ou não (MINAS GERAIS, 2016, p. 10).

Nesses anexos, dirigidos aos resenhistas, orienta-se a adoção de um viés crítico na análise dos livros: “A postura crítica deve estar presente desde a primeira linha, resultando num texto em que o resumo e voz crítica do resenhista se interpenetram” (MINAS GERAIS, 2016, p. 10). Preocupação também fixada no artigo 2º da Resolução, ao delimitar que o objetivo da remição pela leitura seria “oportunizar aos recuperandos os direitos ao conhecimento e ao desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico” (Ibidem, p. 2).

O gênero resenha exige, portanto, um leitor crítico e, por conseguinte, também proficiente, realidade incompatível com o sistema prisional brasileiro. Mas, como essa postura crítica pode ser desenvolvida nas resenhas sem que os resenhistas, candidatos à remição, tenham a bagagem de leitura e a experiência de escrita do gênero necessárias?

É pouco provável que a grande maioria dos resenhistas em busca de remição consigam desenvolver o viés crítico esperado pelo regramento citado. É o que aponta o estudo publicado por Ribeiro e Rocha (2019). Essas pesquisadoras, depois de analisarem projetos de remição no Distrito Federal, são bem enfáticas ao afirmar que a obrigação de se utilizar a resenha “engessa o processo por não permitir explorar outros aspectos do texto”, sendo necessário, portanto, repensar a escolha desse gênero, adotado por vários sistemas prisionais do país (RIBEIRO e ROCHA, [2019]).

Para elas, a produção textual precisa ser um espaço para o exercício da individualidade, da expressão da mundividência do recluso. Em suma, a escrita do texto precisa ser, também, uma tarefa libertadora: “Não basta preparar um texto que atenda à proposta de remição de pena, é necessário permitir que o leitor se coloque, que se mostre, revele-se e construa um espaço de liberdade ao compartilhar seus pensamentos. Se não, seria outra medida de prisão” (RIBEIRO e ROCHA, [2019]).

Contudo, garantir que as experiências de escrita funcionem, para o resenhista, como um espaço libertador não é uma tarefa simples, pois escrever é, no Brasil, uma atividade que reflete a grave e crônica desigualdade social. Para muitos encarcerados, as dificuldades para escrever são muito grandes e denotam o processo de marginalização que põe em relevo experiências escolares frustrantes, ocorridas principalmente na infância ou adolescência, ou mesmo durante a escolarização de adultos. Porém, ainda assim, a mediação dos processos de leitura e de escrita pode ajudar a contornar esse quadro. Com apoio adequado, os resenhistas podem apropriar-se do gênero resenha,

promovendo adequações no contexto de produção e circulação originais, transformando a escrita em uma atividade significativa.

Mas o que significa a apropriação de um gênero?

Apropriação do gênero resenha pelos recuperandos da APAC – Januária

Segundo Juliana Assis (2016), ao serem extraídos de seu contexto, os gêneros passam por transformações: a “rede de significações produzida pelos membros da comunidade que com ele [gênero] operam” permite “a (re)construção contínua de conhecimentos no processo de apropriação de um determinado gênero, qualquer seja ele” (ASSIS, 2016, p. 2). Isso ocorre, segundo ela, porque a apropriação do gênero consiste na vivência dele. Nesse sentido, “viver o gênero” não significa apreender apenas as questões formais inerentes a ele. Antes disso:

[...] o instrumento (ou o gênero), para atuar de fato na atividade, com pertinência, precisa ser apropriado pelo sujeito, ou seja, o sujeito precisa desenvolver um conjunto de saberes (ou esquemas de utilização) que remetem a fatores que vão desde a situação social de interação caracterizadora da atividade (e todos os fatores sociais, históricos, institucionais, tecnológicos que a cercam) até àqueles de natureza propriamente textual e linguística. Noutros termos, a apropriação de um gênero implica viver esse gênero, consideradas todas as dimensões que o constituem (ASSIS, 2016, p.3).

A apropriação, segundo Eliana de Barros (2011), é condição para que ocorra letramento: “a pessoa só é letrada a partir do momento em que se apropria de uma prática de linguagem específica, esta, sempre configurada em um gênero textual” (BARROS, 2011, p. 128). Nessa direção, observa Barros, “é preciso começar a letrar os nossos alunos, a inseri-los em instâncias sociais autênticas, fazendo com que eles se apropriem das várias práticas de linguagem que as atravessam, práticas estas sempre atualizadas/configuradas em um gênero de texto” (BARROS, 2011, p. 138).

Assim, considerando o modo como os sujeitos adaptam o gênero à situação comunicativa em que se inserem, surge uma importante pergunta: como os recuperandos da APAC Januária se apropriaram do gênero resenha se eles não o vivenciaram antes?

Se a ausência de uma bagagem de leitura, a falta de experiência para escrever resenhas e o distanciamento do contexto de produção e circulação do gênero são fatores que dificultam o trabalho dos resenhistas, seria importante que os candidatos à remição pela leitura da APAC – Januária tivessem o mínimo de apoio para a realização das

leituras e para a produção de textos. Esse papel foi desempenhado pelo projeto de extensão “Remição pela leitura”, que propunha a realização de oficinas com vistas ao desenvolvimento de habilidades de escrita.

Nesse sentido, durante a preparação para atuar nas oficinas, uma das principais preocupações da equipe executora do projeto foi entender o papel da escrita e da leitura num ambiente complexo como a prisão, uma vez que as imagens sobre leitura correntes eram (e ainda são) idealizadas e não se encaixavam naquela realidade. Nesse momento, algumas perguntas surgiram: como inserir o livro nessa nova realidade, como torná-lo relevante para aqueles homens? Como “ensinar” o gênero resenha?

Diante dessas inquietações, durante as reuniões de capacitação, bolsistas e voluntários imbuíram-se do desafio de tomar o livro uma janela para o mundo fora dos muros. Entretanto, para que essa ideia se tornasse uma realidade para os recuperandos era preciso que as oficinas apresentassem o livro como um aliado e não como símbolo das limitações, o que demandou um processo de triagem de títulos que fossem adequados ao ambiente prisional (pois a instituição veta alguns temas, tramas e alguns autores) e ao nível de proficiência dos participantes. Com o cuidado, nesse último caso, de que as obras escolhidas não trouxessem enredos infantilizados ou demasiadamente adaptados.

Logo no início verificou-se que, por mais que a participação fosse influenciada pela diminuição de pena (04 dias descontados a cada resenha aprovada), havia o temor de que os recuperandos não se interessassem ou que desistissem diante dos primeiros obstáculos. Por esse motivo, as oficinas deveriam promover o encontro entre o livro e o leitor e precisariam partir do básico: as histórias da vida de cada um levariam às narrativas ficcionais, essas conduziram à reflexão sobre atitudes e valores das personagens e a reflexão motivaria a escrita. Ao fim desse processo, ocorreria a remição.

O caminho a ser trilhado era complexo, levando em consideração que, segundo levantamento feito pela equipe da APAC - Januária, cerca de 80% dos recuperandos inscritos no projeto tinham livros à disposição nas celas (especialmente a Bíblia), porém, apenas 40% deles gostavam de lê-los. Com esse cenário, nas primeiras oficinas era comum ouvir relatos dos participantes sobre medo de não chegar ao final do livro, de não entender a história, de não conseguir escrever as resenhas, de não compreender o sentido das palavras. Até relatos de vergonha pelas letras ruins surgiram. Contudo, o maior receio era que a comissão que avalia os trabalhos não aceitasse os textos

produzidos. Em suma, pairava sobre eles o temor de mais uma reprovação, uma nova “condenação”.

Após essa fase, as oficinas passaram a contemplar o relato oral das experiências de leitura, sempre associadas às experiências de vida e à realidade da prisão. A partir do momento em que os recuperandos se sentiram seguros quanto à capacidade de compreensão e reflexão sobre os livros que liam, as oficinas passaram a abordar os detalhes do gênero textual a ser produzido – a resenha crítica.

O novo enfoque das oficinas trouxe também receios aos recuperandos, dessa vez quanto às questões formais do texto, como ortografia e concordância, o que dizer na introdução, como escrever com impessoalidade, etc. Por esse motivo, antes de submeter os textos à comissão avaliadora, os recuperandos foram convidados a trazer os rascunhos da primeira resenha para que a equipe executora pudesse analisar e orientar a reescrita.

Assim, dentre os 16 recuperandos que participavam das oficinas, 10 apresentaram as resenhas. Mesmo com as dificuldades iniciais, as leituras foram feitas e as foram resenhas encaminhadas para avaliação, havendo um número expressivo de resenhas aprovadas com nota próximo da máxima.

Ao final do projeto, confrontando os resultados obtidos com os objetivos propostos, e considerando os relatos dos recuperandos, foi possível dizer que os participantes desenvolveram o gosto pela leitura literária: durante as oficinas, os membros da equipe pediram que eles contassem suas experiências de leitura, o que era feito com notável interesse, sempre apresentando lições que a obra havia proporcionado, ou mesmo a emoção que os lances do enredo provocara neles. Também houve relatos sobre leituras realizadas fora da perspectiva da remição.

Ao analisar o histórico de resenhas produzidas (considerando aqueles recuperandos que haviam escrito mais de um texto), percebeu-se ter ocorrido um aprimoramento do vocabulário, dos recursos argumentativos e, em alguns casos, da escrita ortográfica. Para esse último aspecto concorreram as oficinas em que os membros da equipe executora leram, junto com os respectivos resenhistas, os textos produzidos, sugerindo adequações.

Essa assistência individualizada colaborou não apenas para a consciência sobre a necessidade de uma escrita ortográfica, mas também para a melhoria do vocabulário, com a inclusão, nos textos, de marcadores linguísticos próprios do gênero resenha, e,

também, para a permanência dos recuperandos ligados ao projeto, pois eles não acreditavam, inicialmente, que fossem capazes de escrever tais textos e, conseqüentemente, de receberem o benefício penal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A redução das penas foi, contudo, o resultado mais óbvio a se esperar desse projeto. Além disso, a leitura e a escrita fizeram os recuperandos desbravarem caminhos improváveis, o que se constatou nos relatos feitos durante as oficinas e nas resenhas produzidas. Nesse sentido, é importante ressaltar que os recuperandos demonstraram razoável domínio do gênero textual resenha, ao ponto de apropriar-se desse instrumento como ferramenta para expressão de sua mundividência, contextualizando a narrativa lida com a condição de prisioneiro.

Analisando as resenhas produzidas pelos recuperandos da APAC de Januária - MG, percebe-se que esse gênero textual não foi utilizado conforme o modelo típico estabelecido pela Resolução Conjunta SEDS/TJMG nº 204/2016, pois:

- as resenhas produzidas eram lidas apenas pela comissão avaliadora;
- as resenhas não seriam publicadas e, desse modo, não poderiam cumprir seu papel social;
- os recuperandos, na sua maioria, não eram leitores proficientes e, por isso, não poderiam, satisfatoriamente, realizar comparações e utilizar as vozes dos autores para construir uma análise mais consistente;
- a descrição do objeto analisado era, na maioria dos textos, deixada em segundo plano;
- havia clara preferência por resumir o enredo e destacar os pontos críticos da trama, especialmente os conflitos éticos, os delitos cometidos;
- a conclusão das resenhas servia, na maioria dos textos, não para emitir um juízo de valor sobre a obra analisada, indicando-a ou não para o leitor, mas para dizer quais foram as lições tiradas da história;
- o leitor, na maioria dos textos, não estava nas preocupações dos resenhistas. Importavam mais os conflitos éticos vividos pelas personagens do que oferecer uma opinião crítica ao leitor.

Como se percebe, não houve uma apropriação plena da resenha pelos recuperandos, em conformidade com o padrão definido pela citada resolução. Antes disso, a esse gênero foram incorporadas as vivências do homem preso e suas necessidades de expressão. Não havendo apropriação plena do gênero, pelos motivos expostos, os recuperandos modelaram a resenha para, a partir do seu repertório de leituras e da experiência de vida para: 1) conquistar a remição de pena; 2) mostrarem-se como sujeitos em processo de recuperação.

Conforme afirma Barros (2011), os gêneros são plásticos e modeláveis, ajustáveis à realidade de cada indivíduo e às práticas de letramento a que esses tiveram acesso. (BARROS, 2011, 143). Assim, é possível considerar o projeto de extensão “Remição pela leitura” como uma prática de letramento, por ressignificar a leitura de literatura e a escrita do gênero resenha para proporcionarem o exercício catártico que, dentro da metodologia de reintegração desenvolvida pela APAC, chama-se de “viagem ao mundo interior do prisioneiro”.

Nesse sentido, a análise dos textos produzidos sugere que as resenhas foram modeladas pelos recuperandos para expressar a condição de homens em processo de recuperação, pois:

- muitos resenhistas destacaram como importantes as lições que as personagens aprenderam. Essas lições são consideradas válidas para a vida real e surgem como conselhos (ao leitor ou a eles mesmo?), na conclusão;
- algumas resenhas dão destaque ao delito e ao “ser delituoso”, reforçando uma crítica à prática de crimes, ao preconceito;
- os operadores argumentativos (como mas, no entanto, contudo, etc.) são utilizados como marcas de autoria: eles, geralmente, iniciam reflexões do próprio recuperando sobre a história lida;
- a 1ª pessoa do singular foi utilizada, especialmente nas conclusões, para empreender a avaliação crítica do objeto (gostei, podemos concluir, indicamos, etc.) e para inserir uma abordagem pessoal quanto ao tema, ao enredo, a um personagem.

Por fim, a singularidade dos textos produzidos faz pensar que, mesmo a resenha não sendo o gênero mais adequado para a remição pela leitura, como bem observaram Ribeiro e Rocha (2019), os recuperandos da APAC – Januária/MG se apropriaram

minimamente dele por considerarem-no um espaço para exprimir sua mundividência, destacando o esforço de leitura e escrita que os transformaram em sujeitos de sua própria ressocialização, e os recompensa com a liberdade.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Associação de Proteção e Assistência ao Condenado - APAC de Januária / MG pelo apoio e, especialmente, ao IFNMG – *Campus* Januária pela disponibilização de recursos no âmbito Programa Institucional de Bolsas de Extensão aos Discentes (PIBED-IFNMG/2019).

REFERÊNCIAS

ASSIS, Juliana Alves. Relações dialógicas no ensino da escrita: papéis e efeitos da correção de textos no processo de apropriação de gêneros do discurso. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; BICALHO, Delaine Cafiero; CARNIN, Anderson. (Org.). **Formação de professores e ensino de língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 227-257, 2016.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. O letramento como atividade de apropriação de gêneros textuais. **Raído**, Dourados, v. 5, n. 9, p. 127-145, nov. 2011. ISSN 1984-4018. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/797>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Recomendação nº 44/2013, de 26 de novembro de 2013. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/1907> Acesso em: 01 jul. 2020.

CUNHA, Gustavo Ximenes. Estudo das propriedades linguísticas e discursivas do gênero resenha acadêmica. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 5, n. 2, p. 183-210, 2015.

TORRES, Eli Narciso da Silva. **Prisão, educação e remição de pena no Brasil**. Paco e Littera, 2020. E-book. Não paginado.

MELO, José Marques de. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1985.

MINAS GERAIS. Resolução Conjunta SEDS/TJMG nº 204, de 08 de Agosto de 2016.. Belo Horizonte - MG, Disponível em: http://www.tjmg.jus.br/data/files/5B/30/9E/42/D443B510F6A902B5480808A8/RES_OLUCAO-SEDS-TJMG-204-2016%20_1_.pdf. Acesso em: 01 jul. 2020.

FBAC - FRATERNIDADE BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA AOS CONDENADOS. **Relatório sobre as APACs**. Disponível em: <http://www.fbac.org.br/infoapac/relatoriogeral.php>
Acesso em: 29 jul. 2020.

RIBEIRO, Maria L. da Costa; ROCHA, Maria do Rosário C. Olhando pelo avesso: reflexões sobre a remição pela leitura e a escolarização nas prisões brasileiras. In: SANTOS, Fernanda Marsaro dos; *et al.* (orgs.) **Educação nas Prisões**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. E-book. Não paginado.

DA FALA PARA A ESCRITA - UMA EXPERIÊNCIA COM PODCAST NA RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO NOTÍCIA

Diana Santos de Melo ²³

Diante da implantação do ensino remoto no contexto educacional brasileiro, torna-se inequívoca a necessidade de modificações no processo de ensino-aprendizagem. Assim, considerando que os jovens aumentaram o tempo de imersão no meio virtual, faz-se necessária uma maior reflexão sobre práticas docentes permeadas pelos letramentos digitais da hipermodernidade. Nesse contexto, o ensino de língua, que transita entre as diferentes possibilidades de trabalhar a leitura, a compreensão e a produção textual, está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento de habilidades exigidas em diferentes situações comunicativas que envolvem a circulação de informação. Dessa forma, este estudo pretende verificar como a retextualização do gênero notícia, construído em podcasts, pode funcionar como um exercício para a compreensão textual. Para tanto, conhecer a caracterização textual do gênero notícia, entender o que é podcast e desenvolver uma prática de retextualização são etapas necessárias neste processo. Servirão de aporte teórico os trabalhos de Marquesi (2014) e Marcuschi (2008) quanto à prática de ensino voltada para a compreensão textual; o entendimento da multiplicidade de linguagens e novas estéticas trazido por Rojo (2015); e o desenvolvimento de diferentes operações que constituem o processo de retextualização proposto por Marcuschi (2010). Metodologicamente, é apresentada uma proposta didática que contemplou atividades de leitura, produção textual e compreensão textual. Destarte, o uso de ferramentas que estão diretamente ligadas à circulação de informação fora da esfera familiar, o desenvolvimento da competência comunicativa e, por conseguinte, a reflexão crítica fazem desta proposta algo relevante para o estudo de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Compreensão textual; Podcast; Retextualização; Gênero notícia.

INTRODUÇÃO

A implantação do ensino remoto, nas escolas públicas brasileiras, trouxe consigo a inequívoca necessidade de modificações no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, considerando que os jovens aumentaram o tempo de imersão no meio virtual, faz-se imprescindível uma maior reflexão sobre práticas docentes permeadas pelos letramentos digitais da hipermodernidade.

Dessa forma, o ensino de língua, que transita entre as diferentes possibilidades de trabalhar a leitura, a compreensão e a produção textual, está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento de habilidades exigidas em diferentes situações comunicativas que envolvem a circulação de informação, bem como a identificação, localização, análise e compreensão do que é veiculado.

²³ Mestra em Letras pela Universidade Federal de Sergipe - SE, professora da Educação Básica da rede estadual de Sergipe profdianacomunica@gmail.com

Tal cenário remete às diferentes formas de atrelar novas tecnologias ao desenvolvimento crítico-social dos discentes por meio de modalidades de uso da língua materializadas pelos gêneros, considerados, neste estudo, como estruturas socialmente reconhecidas e utilizadas em diferentes situações comunicativas.

Assim, com o propósito de tornar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa motivador e alinhado à realidade da comunidade escolar e ao que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), bem como, considerando descritores propostos pela Matriz de Referência da Prova Brasil e específicas competências, habilidades e objetos de conhecimento que direcionam o trabalho com a disciplina Língua Portuguesa no Referencial Curricular de Sergipe, desenvolvi este estudo.

Diante do exposto, este capítulo apresentará uma proposta de trabalho desenvolvida numa escola pública, situada em Feira Nova/SE, com uma turma de 9º Ano, e que teve como objetivo geral: *verificar como a retextualização do gênero notícia, construído em podcasts, pode funcionar como um exercício para a compreensão textual*; e como específicos: *conhecer a caracterização textual do gênero notícia; definir podcast, considerando o contexto educacional; desenvolver uma prática de retextualização*.

Para tanto, evidencio a concepção quanto à compreensão leitora defendida por Marcuschi (2008) que a encara como uma forma de produção textual. Ademais, sugere que exercícios de compreensão proporcionem reflexões críticas e expansão e/ou construção de sentidos, enriquecendo assim, as atividades de identificação de informações, comumente propostas no contexto educacional para exercitar a compreensão.

O percurso metodológico foi traçado a partir da constatação, no primeiro encontro online, da ausência de leitura de notícias, gênero que perpassa as duas modalidades de uso da língua, pertencente ao domínio discursivo jornalístico que possui grande representatividade quanto à produção e circulação de informações, conforme coadunam as orientações presentes na BNCC, no Referencial Curricular Sergipano, e ainda os autores Marcuschi (2008) e Rojo (2015).

Além disso, numa atividade de sondagem, dos 24 alunos cadastrados para o acompanhamento das aulas remotas: nenhum tem computador; 10 afirmaram que não têm aparelho celular próprio, ou seja, utilizaria aparelhos de terceiros (pais, irmãos e primos) para participar das atividades síncronas; apenas 6 têm acesso à internet banda

larga; 20 afirmaram não ter paciência para acompanhar videoaulas extensas, bem como internet compatível para fazer o carregamento dos vídeos.

Com base no exposto, o podcast foi a ferramenta escolhida como um meio facilitador neste processo, já que: é uma mídia pouco explorada pelos alunos para fins educacionais, logo se caracteriza como uma novidade e isso pode ser encarado como um aspecto motivacional; pode ter uma curta duração, aumentando a probabilidade de concentração, e, conseqüente, compreensão das informações abordadas; possui um formato que ocupa pouco espaço de armazenamento, minimizando as possíveis dificuldades trazidas pelo uso do celular, principalmente de terceiros; promove o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, pois é possível pausar, ouvir e reouvir quantas vezes for necessário; desenvolve a habilidade de ouvir, reduzindo, dessa forma, a prática constante de leitura através da tela do aparelho celular.

Para o desenvolvimento deste estudo, foram utilizados como aporte teórico os trabalhos de Marquesi (2014) e Marcuschi (2008) quanto à prática de ensino voltada para a compreensão textual; o entendimento da multiplicidade de linguagens e novas estéticas trazido por Rojo (2015); o desenvolvimento de diferentes operações que constituem o processo de retextualização proposto por Marcuschi (2010); e o entendimento do podcast no contexto de ensino de língua apresentado por Leite (2018).

Metodologicamente, apresento uma proposta didática dividida em três eixos: o primeiro voltado para o reconhecimento do gênero notícia, suas características composicionais e propósitos comunicativos; o segundo traz o entendimento sobre podcast e como ele pode ser usado nas aulas de Língua Portuguesa; e o terceiro tem como foco a prática de escrita por meio da retextualização.

Deste modo, a elaboração da proposta didática mencionada contemplou atividades de leitura, produção textual e compreensão textual que permitiram o desenvolvimento de habilidades de reconhecimento, análise e uso de ferramentas que estão diretamente ligadas à circulação de informação fora da esfera familiar. Além do reconhecimento e aplicação de mecanismos linguísticos que promoveram uma produção textual mais coerente, um maior nível de compreensão, e, por conseguinte, uma melhor competência comunicativa.

METODOLOGIA

Este estudo foi fundamentado em uma pesquisa de natureza interpretativa e interventiva com o propósito de cooperar para o desenvolvimento de uma prática de ensino-aprendizagem pautada no aprimoramento de habilidades e letramentos a serem trabalhados no ensino de língua.

Conforme foi exposto, a proposta didática foi desenvolvida em uma turma de 9º Ano de um colégio público, localizado no município de Feira Nova, a 104km de Aracaju, capital de Sergipe. A turma possui 24 alunos, no entanto, apenas quatorze acompanham de forma assídua as atividades propostas. Apenas 6 alunos têm acesso à internet banda larga e todos utilizam o celular para realizar as atividades educacionais.

Tal proposta foi dividida em três etapas que abordaram o reconhecimento do gênero notícia, o conhecimento da ferramenta podcast e a prática de retextualização.

Assim, inicialmente os alunos foram convidados a selecionarem uma notícia para socializá-la com os colegas através de uma reunião via Meet. Em seguida, houve a apresentação e identificação conjunta dos elementos que compõem o gênero notícia, passando pelos elementos de determinação tipológica, domínio discursivo, o nível da linguagem, o propósito comunicativo, tais informações fazem a abertura de um caminho para a compreensão do texto, conforme propõe Marcuschi (2008).

É importante ressaltar que também foram trabalhadas as informações que estruturam o gênero em questão, conforme é reconhecido na modalidade escrita: o título ou manchete; o subtítulo (opcional); lide ou lead onde são encontradas informações sobre lugar, tempo, pessoas envolvidas, fato noticiado, etc. (localizada geralmente no início do texto, trazendo respostas para as perguntas: Quando? Onde? Quem? O quê?); e corpo do texto, parte em que as informações apresentadas na lide são desenvolvidas. Esse reconhecimento foi válido, pois, sendo a notícia online ou não, escrita ou falada, tais informações, com maiores ou menores modificações e/ou acréscimos, perpassam pelo gênero, assim assevera Rojo (2015).

Para finalizar esta etapa, houve orientações de como reconhecer notícias falsas, a partir da verificação da fonte, data e local da publicação, autoria, URL, etc. Além de uma breve discussão sobre a importância de não repassar informações sem a devida verificação, seguida de aplicação de atividade com trechos de notícias falsas e de notícias verdadeiras para a verificação de aprendizagem.

Na segunda etapa, foram disponibilizados dois podcasts: um de cunho informativo, apresentando um breve histórico e conceito sobre podcast, associando-o a uma mídia digital que funciona sob demanda, podendo ser entendido como um suporte que pode contemplar diferentes gêneros; o outro de cunho expositivo, apresentando uma notícia sobre a volta às aulas presenciais no estado do Rio de Janeiro.

Com base nos podcasts ouvidos, foram retratadas as composições presentes neles, bem como os elementos que aproximam e distanciam o gênero notícia trabalhado, na primeira etapa da proposta didática, com a notícia veiculada pelo podcast.

Já na terceira etapa, houve a proposta de retextualização, da fala para a escrita, tomando como base o podcast trabalhado na etapa anterior. Assim, os alunos, após uma breve exposição sobre elementos que caracterizam as modalidades de uso da língua, foram orientados a iniciar a prática de retextualização, passando pelo texto transcodificado até o retextualizado, conforme orienta Marcuschi (2008).

RETEXTUALIZAÇÃO EM FOCO

No contexto escolar, faz-se necessário utilizar práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento de diferentes modalidades de uso da língua, a fala e a escrita.

Assim, a fala, está associada à oralidade, logo pode ser entendida como uma forma de produção textual oral, com representação sonora. Já a escrita, está atrelada aos letramentos (práticas diversas que envolvem a escrita) e a capacidade de comunicar por meio de representações gráficas. “Neste sentido, os termos fala e escrita passam a ser usados para designar formas e atividades comunicativas, não se restringindo ao plano do código. Trata-se muito mais de processos e eventos do que de produtos” (MARCUSCHI, 2010, p. 26)

Para entender como se organizam tais processos, salienta-se que língua é um fenômeno mutável, com diferentes formas de manifestação, permeada por valores históricos e sociais. As variações possíveis tanto na fala quanto na escrita estabelecem uma distribuição “definida” de gêneros que se manifestam nas duas modalidades.

A concepção de texto associa-se à de língua, pois se a língua tem um caráter interativo, o texto também é dinâmico, e depende da interação com o leitor para produzir sentido. Por isso, que a compreensão se dá através de atividade de organização, produção, reordenação e manuseio de informações.

Destaca-se então, nesse processo, a retextualização como uma prática de transformação que envolve as modalidades da língua. Trata-se de uma passagem que pode ser da fala para a escrita; da fala para a fala; da escrita para a fala ou da escrita para escrita.

Vale ressaltar que a retextualização não é um processo mecânico, pois ao fazer a transformação de uma modalidade para a outra, complexas ações linguísticas são atividades cognitivamente que segundo Marcuschi (2010) e Marquesi (2014), promovem o desenvolvimento da compreensão.

Ao adotar esta concepção de retextualização, considera-se dois processos relacionados às operações textuais: o processo de compreensão, junto às atividades de inferência, inversão e eliminação; e o processo de reformulação, junto às atividades acréscimo, substituição e reordenação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação da proposta didática dividida em três etapas, sendo a primeira voltada para o reconhecimento do gênero notícia, suas características composicionais e propósitos comunicativos; a segunda para o entendimento e identificação do podcast e como ele pode ser usado nas aulas de Língua Portuguesa; e a terceira com foco na prática de retextualização, permitiu a verificação dos objetivos traçados para este estudo.

Deste modo, considerando a participação de 14 alunos, tais atividades permitiram a compilação dos seguintes dados:

- i)* 11 alunos reconheceram as características composicionais do gênero notícia tanto na modalidade escrita (material escolhido pelo aluno) quanto na modalidade oral (podcast disponibilizado pela professora), quantidade equivalente a 80% dos participantes;
- ii)* 10 alunos identificaram indícios de notícias falsas na atividade proposta, ou seja, 71% dos participantes;
- iii)* 100% dos discentes reconheceram que o podcast pode ter diferentes composições, formatos;
- iv)* 12 alunos, ou seja, 90% perceberam a ausência do título e do subtítulo na notícia veiculada através do podcast;

- v) 10 alunos, 71%, destacaram que a linguagem empregada na notícia veiculada pelo podcast é diferente da encontrada nos textos escritos.

Como se pode notar, os dados expostos atendem aos dois primeiros objetivos específicos deste estudo.

Percebe-se que houve, de forma expressiva, o reconhecimento da caracterização do gênero notícia em diferentes modalidades e suportes de comunicação. Isso reforça as ideias de Rojo (2015) quanto à capacidade da visão múltipla do leitor sobre os textos e à capacidade de flexibilização dos gêneros. Marcuschi (2008) explica esta ideia através da distribuição dos gêneros no continuum da relação fala-escrita em que destaca o círculo intermediário para ressaltar os gêneros híbridos sob o ponto de vista da modalidade, ou seja, gêneros que transitam facilmente entre a fala e a escrita.

Em relação ao podcast, os dados reforçaram a capacidade que essa ferramenta tecnológica tem para se apresentar em diferentes formatos a depender do propósito comunicativo, ou seja, com base no gênero que esteja veiculando. Assim, tomando como base as informações apresentadas por Leite (2018), os podcasts podem apresentar variáveis quanto ao formato, tipo, duração, estilo e propósito. Vejamos:

- i) O primeiro podcast trabalhado é um videocast, expositivo, de duração curta (2min14), canal Conexão Jovem, informal, com propósito de explicar;
- ii) O segundo podcast é um audicast, expositivo, de duração curta (2min43), Jornal Bora Brasil, formal, com propósito de informar.

O podcast estabeleceu-se neste estudo como uma ferramenta tecnológica que além de funcionar como um facilitador no processo de ensino-aprendizagem, caracteriza-se como um suporte textual, pois desempenha a função de portador de texto, logo, “entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008, p.174)

A prática de retextualização corresponde ao terceiro objetivo específico, e por uma questão de delimitação, aspectos relativos às correções gramaticais não são pontuados neste estudo. Considerando, para a análise, as operações de retextualização categorizadas em dois processos: o processo da compreensão e o processo de reformulação, postulados por Marcuschi (2010) e Marquesi (2014).

Com base nisso, os exemplos que seguem representam os modelos apresentados por 10, dos 14 textos transcodificados e retextualizados.

Texto transcodificado

A menos de duas semanas o prefeito Marcelo Trivela autorizou o retorno das escolas particulares a partir de 03/07, só que essa volta não aconteça tão facilmente, por que é o seguinte, o sindicato dos professores disse que não foi consultado, o prefeito falou que a volta seria voluntária, ou seja, os alunos e pais que se sentirem a vontade pode voltar e os profissionais que se sentirem também a vontade podem retornar é continuarem nisto de aula presencial com aula a distância, só que os professores falam que pros pais esse ato voluntário é mais fácil assim pros professores eles sofrem a pressão da escola. O sindicato tá em estado de greve apesar de manutenção das atividades, e se não chegar a um acordo com as escolas os professores podem cruzar os braços e impedir essa volta. Eu conversava agora pela manhã com o efetologista Alberto Shebado disse que no Rio de Janeiro os números estão em tendência de quando como na Amazônia e no Ceará muito por causa do contágio que foi muito grande no início da pandemia, agente pode começar a reabrir as atividades, mas talvez seja necessário daqui a um tempo, interromper algumas das atividades. Por exemplo: agente retoma as aulas, se o contágio começa a retomar, algumas dessas atividades terá que ser interrompidas. É essa tentativa de retorno das escolas públicas, por que ainda não há um cronograma para rede municipal que deve ser discutido ainda nessa semana, tanto o cronograma tanto a forma desse retorno.”

Texto retextualizado

O prefeito Marcelo Crivela autorizou o retorno das escolas particulares a partir de três de agosto, a menos de duas semanas. No entanto, essa volta talvez não aconteça tão facilmente, porque o sindicato dos professores disse que não foi consultado. O prefeito falou que a volta seria voluntária, ou seja, os alunos dos pais que se sentirem à vontade podem retornar, e os professores que também se sentirem a vontade podem retornar e continuariam um misto de aula presencial com aula à distância. Mas professores falaram "Esse ato voluntário é mais difícil para os professores, pois sofrem pressão das escolas" o sindicato está em estado de greve, apesar da manutenção das atividades, e se não chegar a um acordo com as escolas, os professores podem cruzar os braços e impedir essa volta. O infectologista Alberto Chebabo disse que no Rio de Janeiro onde os números estão em tendência de queda, como no Amazonas e no Ceará, por causa do contágio que foi muito grande no início da pandemia. Então pode até começar a reabrir as atividades, mas talvez seja necessário daqui a um tempo interromper algumas dessas atividades, se o contágio começar a retomar velocidade temos que interromper. Essa tentativa de retorno das escolas particulares deve servir de teste para as escolas públicas, pois ainda não há um cronograma para a rede municipal. Isso deve ser discutido ainda nessa semana tanto o cronograma, quanto a forma desse retorno, os cuidados que deverão ser tomados e como vai ser feito o distanciamento social das escolas.

A análise dos 14 textos demonstrou que:

- i) No processo de compreensão, que contempla as operações de inferência, inversão e eliminação, destacaram-se de 10 a 15 eliminações por texto, desde a retirada dos cumprimentos aos ouvintes no início do podcast, até as marcas de oralidade como: “é” na linha 1, “né ” na linha 15; registro de linguagem informal “a gente” na linha 15; repetição de palavra “aula” na linha 7, entre outros.
- ii) No processo de reformulação, que contempla as operações de acréscimo, substituição e reordenação, foram encontrados de 8 a 10 ocorrências de substituições por texto. Seguem alguns exemplos: “só que” linha 2, substituído pelo conectivo “no entanto”; “assim pros” linha 8, substituído por “para”; “eu conversava agora de manhã com” linha 9, substituído por “O”, entre outros. Em 8 textos, houve a ocorrência de reordenação da ideia de tempo na linha 1, além de acréscimos equivalentes aos que podem ser verificados no texto retextualizado acima, “mas”, linha 6; “então”, linha 11; “isso”, linha 15.

Tal prática de produção escrita corresponde ao fluxo dos processos de retextualização que partiu do texto base, o podcast (representação sonora), passando pela produção do texto transcodificado (transformação com operações menos complexas), versão inicial, até a escrita do texto final, retextualização (transformação com operações mais complexas) que ultrapassa o processo mecânico de passagem da fala para a escrita.

Percebe-se que a atividade de retextualização, ou seja, de transformação textual permitiu a realização de diferentes operações textuais que preservaram as ideias apresentadas no texto base. Destarte, se “compreender é produzir modelos cognitivos compatíveis preservando o valor-verdade” (MARCUSCHI, 2008, p.257), a prática de retextualização serviu como um exercício de compreensão textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões provocadas no desenvolvimento deste estudo, mostraram que é possível adotar o processo de retextualização como um exercício de compreensão textual, perparssando pela prática de leitura, focada na construção de sentido, e pela

prática de escrita, pautada em possibilidades de seleção, reordenação e reconstrução de informações que ultrapassem o nível de reprodução de textos tomados como base.

Dessa forma, observa-se que as estratégias adotadas no processo de retextualização facilitam a compreensão, bem como impulsiona a leitura e promove uma melhor produção escrita, logo, “na base da retextualização, se encontra o princípio da solução de um problema, ligado à compreensão de textos lidos e à escrita” (MARQUESI, 2014, p.136).

Nesse processo, o conhecimento da caracterização do gênero notícia e a utilização do podcast foram determinantes, pois promoveram o início do exercício de compreensão através de atividades interativas pautadas na multiplicidade de linguagens e novas estéticas. Além disso, com base na realidade dos alunos participantes, serviram como uma possibilidade de inserção no mundo de forma crítica e inovadora.

Assim, este estudo contribuiu para o desenvolvimento de habilidades específicas do ensino de Língua Portuguesa atreladas ao valor social, e, por conseguinte, auxiliou a formação cidadã dos alunos.

Salienta-se que a proposta didática apresentada neste capítulo, caracteriza-se como um caminho em que há lacunas que podem ser exploradas por professores e pesquisadores interessados no desenvolvimento do ensino de Língua Portuguesa pautado em práticas de leitura, produção e compreensão textual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996** (LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação). Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em 10 junho 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 29 out. 2018.

LEITE, Q.S.S. **Podcasts no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa: o trabalho com a variação linguística na era digital**. Paraíba. Dissertação (mestrado) – Mestrado Profissional em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. – 4.ed – São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUESI, S. C. Escrita e reescrita de textos no ensino médio. In.: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto, 2014.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PRODUÇÃO DE BOOKTUBE NO ENSINO A DISTÂNCIA: PROJETO DE GÊNERO MIDIÁTICO NO ENSINO MÉDIO

Alex George Magalhães²⁴

Esta pesquisa relata a produção de *booktube* no ensino a distância: projeto de gênero midiático no ensino médio. Em meio à situação pandêmica (COVID-19), o trabalho foi motivado por necessidade de promover a leitura crítica de obras literárias no ensino médio de uma escola privada e avaliá-la no modo a distância. Este artigo teve o objetivo de expor o projeto de produção do gênero discursivo *booktube*, realizado entre março e maio de 2020. A coleta de dados foi feita por meio da leitura literária, da produção e da execução do gênero, publicado em plataforma de vídeo. Esse projeto privilegia uma abordagem discursiva da linguagem (BAKHTIN, 1997); uma abordagem sociocognitiva de leitura, de acordo com Kock (2005), Marcuschi (2008), Solé (1998) e Vargas (2015); seguindo a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018). A partir dos resultados obtidos, foi possível concluir a possibilidade de realizar um trabalho de produção do gênero discursivo *booktube* no modo a distância, bem como analisar as possibilidades de leitura, de produção e de execução que os alunos obtiveram remotamente. A divulgação deste trabalho pode contribuir para ampliar as práticas de multiletramentos por meio de leitura de obras literárias e de produção de *booktubes* no Ensino Médio.

Palavras-chave: *Booktube*; Proposta didática; Gênero midiático; Mídias digitais; BNCC.

INTRODUÇÃO

Com a situação da pandemia (COVID-19), em que houve a necessidade de suspender as aulas presenciais, a promoção de leitura de obras literárias e sua avaliação também necessitaram de novas estratégias. Sabe-se que a leitura de uma obra literária é sempre um “tabu” na vida dos jovens. Os professores necessitam criar motivações para o hábito da leitura a fim de que não se torne algo apenas obrigatório para uma avaliação periódica, o famoso “o professor pediu para ler”. Nesse sentido, unir a prática leitora com a tecnologia se torna um caminho mais agradável para uma geração que vive conectada. O lúdico, ao fazer uma gravação em vídeo de uma resenha sobre um livro lido, o chamado *booktube*, ameniza a obrigatoriedade da leitura.

Como gênero midiático, o *booktube* advém da formação de *booktubers* que, ao possuir um canal na plataforma de vídeo YouTube, alimentam-no com vídeos contendo apreensões pessoais daquilo que foi lido, instigando o leitor a também fazer a determinada leitura (TRINDADE, 2015). Esse gênero midiático se tornou bastante comum com a ascensão da tecnologia, por isso a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) o inclui, ao tratar da cultura digital na sala de aula. Esse documento propõe que:

²⁴ Mestrando em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté- UNITAU. E-mail: agm.alexg@gmail.com

[...] as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. 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 (BRASIL, 2018, p. 68).

A partir desse contexto, projetou-se a possibilidade de realizar um trabalho de prática de multiletramentos por meio de leitura de obra literária e o uso da ambientação tecnológica para gravar, editar e inserir um vídeo do gênero *booktube* em uma plataforma digital da escola, com delimitação de regras acerca da composição discursiva do gênero. Participaram vinte alunos do Ensino Médio do Colégio E. Péry & Tia Min, localizado no bairro do Morumbi, em São Paulo-SP. O trabalho iniciou-se com a leitura do conto *Ideias de canário* (ASSIS, 2015).

Dessa forma, este relato de experiência tem como objetivo expor o projeto de produção do gênero discursivo *booktube*, realizado entre os meses de março e maio de 2020. Os dados se constituem dos registros da leitura da obra literária, da produção e da execução do gênero *booktube* pelos alunos.

Teoricamente se baseia na perspectiva bakhtiniana de linguagem (BAKHTIN, 1997); na abordagem sociocognitiva de leitura, de acordo com Koch (2005), Marcuschi (2008), Solé (1998) e Vargas (2015). Essa produção seguiu uma sequência didática adaptada ao modelo a distância, fazendo uso de recursos tecnológicos. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) constitui-se como referência para o trabalho didático com gêneros midiáticos e recursos tecnológicos.

Assim, este artigo aborda: os fundamentos teóricos sobre leitura e linguagem, as principais características do gênero discursivo *booktube*; o relato de execução do projeto de leitura literária e produção de *booktube* pelos alunos e, por fim, as considerações finais sobre essa exitosa experiência didática.

O GÊNERO DISCURSIVO *BOOKTUBE*²⁵

Em 2011, o termo *booktube* começou a ganhar significado no meio tecnológico, principalmente com a ascendência das redes sociais. Relaciona-se com a necessidade midiática do *booktuber*, ou seja, aquele que posta no YouTube vídeos com comentários sobre livros que leu (CAMARGO, 2016). Esse gênero não possui uma definição formal; “o termo vem da palavra (*book* – do inglês, livro / *tube* – sufixo da rede YouTube)” (p.134). Com isso, com base na BNCC (BRASIL, 2018), o objetivo desse gênero se cristaliza na possibilidade de “se tornar um booktuber” (p. 68).

O canal literário que se forma a partir disso é encontrado geralmente no YouTube, porém é possível haver a portabilidade para outras plataformas, desde que haja a condição do compartilhamento em nível de rede social, pois é o propósito deste gênero discursivo. Esse compartilhamento tem o objeto de focar um público-alvo consumidor e ao mesmo tempo ampliar a divulgação para alcançar o maior número possível de leitores. Conforme cita Lima, Carvalho e Coelho (2016), a função da existência de Youtubers é a da “possibilidade de ajudar, comunicar e relacionar-se mais intimamente com o consumidor” (p. 2727). Sendo assim, a comunidade literária formada é dialógica, permitindo “realizar uma comunicação mais visual e real dos produtos” (p. 2727). Portanto, segundo Ceccantini (2016, p. 90), “os booktubers são jovens que, em vlogs bastante populares, dão dicas para outros jovens sobre livros, lançamentos editoriais, títulos associados a determinados gêneros literários, etc., criando tendências e fazendo escola”.

Dessa forma, o *booktube* apresenta a função leitora em sua formação, uma vez que é por intermédio de livros e pelo consumidor (o leitor) que se cria espaço para sua divulgação. Assim, as características desse gênero são limitadas a comentários do *booktuber*, muitas vezes gravados em ambientes com estantes de livros (SILVA, 2019), sempre com o objetivo de resenhar determinada obra (limitando-se a não expô-la completamente), mas instigando o leitor a fazer a leitura. Com isso, espera-se do leitor uma atitude responsiva que o leve à leitura da obra, numa perspectiva de construção de sentidos que dialogue com o *booktube*. Teoricamente, essa posição do leitor pode ser

²⁵ Neste artigo não se discute o conceito de gênero discursivo, mas adota-se apenas a terminologia empregada pelos documentos oficiais.

compreendida pela concepção sociocognitiva de leitura e pela atitude responsiva do leitor, no sentido bakhtiniano do termo, conforme se explicita na próxima seção.

LEITURA E ATITUDE RESPONSIVA DO LEITOR

Segundo os dizeres de Marcuschi (1996), Solé (1998) e Souza e Gabriel (2009), a concepção de leitura como decodificação não é suficiente para caracterizar o processo de leitura. Por isso que, ao trabalhar o gênero discursivo *booktube*, ressalta-se a necessidade de ampliar a capacidade leitora para além da leitura verticalizada do texto. Ao analisar os aspectos de leitura, principalmente, como forma de compreensão de um texto, torna-se necessário atribuir a ele significados que perpassam da leitura materializada, necessária apenas como condição inicial.

Nesse contexto, no dizer de Solé (1998), além da necessidade de se ter as habilidades de decodificação como ponto inicial para a apreensão do texto, são imprescindíveis as capacidades necessárias direcionadas ao objetivo de leitura (ler para que?) e à interação do leitor com o texto, partindo dos conhecimentos prévios do leitor e relacionando-os com as informações do texto.

Para Marsuschi (1996), a leitura para compreender não está somente na materialidade do texto. Ela se completa pelas inferências do leitor, com base em seus esquemas cognitivos (conhecimentos prévios), muito além da mera sensação visual. Daí que compreender não pode ser a extração de conteúdos, pois esse ato está ligado a uma interação entre autor-texto-leitor ou faltante-texto-ouvinte, gerando sentidos inferenciais. Marsuschi (2008) explica que compreender é inferir significados em uma participação colaborativa do leitor e do ouvinte. Logo, o processo é muito mais uma atividade interacional em que o agente faz inferências sociocognitivas para compreensão, do que a mera decodificação dos códigos existentes em determinada leitura.

Nessa perspectiva de compreensão como uma ação inferencial, Coscarelli (2002, p. 12) explica que “inferências são informações, incorporadas à representação mental do texto, geradas a partir de informações ativadas durante a leitura”. Podem ser feitas em qualquer momento da leitura e “para fazê-las o leitor conta com dados do texto, elementos do seu conhecimento prévio, bem como da situação comunicativa que juntos possibilitarão a ele fazer deduções, generalizações, entre outras operações mentais necessárias à compreensão do texto” (COSCARELLI, 2002, p. 1).

Vargas (2015) define a inferência como uma estratégia que visa a preencher lacunas no processamento de leitura textual. O autor explica que a inferenciação “ocorre obrigatoriamente em uma leitura interativa por meio da qual o leitor, como agente de seu processo, mescla seu conhecimento prévio às informações novas trazidas pelo texto para a geração de novos significados” (VARGAS, 2015, p. 313).

Por isso, que, para Solé (1998), Marscusi (1996; 2008) e Vargas (2015), o conhecimento prévio é importante para estruturar essa ação inferencial, e se considera que a interação na situação comunicativa, as associações de conhecimentos e as inferências são divergentes entre os leitores devido ao processamento cognitivo que cada um possui.

Com o desenvolvimento dos estudos cognitivos, o conceito de conhecimentos prévios foi ampliado, numa abordagem sociocognitiva. Koch (2005) explica que os processos cognitivos não podem ser desvinculados dos aspectos sociais, culturais, e interacionais. Marscusi (2008) afirma que os conhecimentos prévios incluem, além dos saberes linguísticos e enciclopédicos, saberes específicos de vivência pessoal, de normas (institucionais, culturais, sociais) e lógicos (processos)

Na perspectiva sociocognitiva, a língua é entendida como uma apropriação social, como atividade social e histórica, e não simplesmente como um sistema linguístico, pois é possível construir além do código, em meio a fatores sociais, numa atividade de interação (MARSCUSCHI, 1996). Por isso, Koch (2005) explica que o texto deve ser um fator de interação dialogal, conseqüentemente, visto hoje como um exemplar de um gênero discursivo, com o qual o leitor estabelece um processo dialógico. Nesse diálogo, o contexto é ressignificado, o que para Koch (2005) se torna a própria interação entre os agentes da situação comunicativa, sendo, portanto, o lugar das significações.

Para todos os autores mencionados, os objetivos de leitura são importantes para o leitor produzir sentidos ao ler os textos. Esses objetivos contribuem para que os leitores estabeleçam uma interação dialogada e produzam inferências. Com base nesses pressupostos, o professor precisa estabelecer objetivos de leitura e contribuir para que os alunos acionem seus conhecimentos prévios, construam sentidos para a leitura e dialogem com o texto, como explica Lopes-Rossi (2018).

Nesse viés, assume-se a linguagem humana como atividade sócio-histórica (BAKHTIN, 1997). Esse processo ocorre justamente por considerar, segundo o autor, a língua como “forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (p. 279). Essa atividade humana

condiz com as transformações que ocorrem ao longo do tempo já que a “língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (p. 282). Nesse parâmetro, é possível determinar que as condições sócio-históricas atuais possibilitaram o surgimento do gênero discursivo *booktube*, visto que, com o apogeu tecnológico e a interação dos jovens por meio da internet, esse gênero permitiu um diálogo responsivo dos leitores e um compartilhamento de opiniões sobre as obras lidas num meio de comunicação muito atraente aos jovens. Assim, define-se o *booktube* como gênero discursivo, isto é, como enunciado concreto “marcado pela especificidade de uma esfera de comunicação” (p.279) dependente de um contexto sócio-histórico de linguagem.

Decorrente do surgimento desse gênero discursivo, aquele que se interessar pela obra retratada no *booktube* se detém com uma atitude responsiva ativa. No dizer de Bakhtin (1997), “ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc.” (p. 290). Dessa forma, baseando-se nessa responsividade, esperam-se várias respostas daquele que lê, daquele que assiste ao vídeo, daquele que a partir dessa assistência atribui outros significados etc., de modo, portanto, inicialmente abstrato para depois ser materializado, conforme cita o autor:

A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela compreensão responsiva ativa e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Essa atitude responsiva, de alguma maneira, é constitutiva do dialogismo, pois “a relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 345). No caso do *booktube* é, então, a relação entre o enunciador (aquele que lê e que produz o vídeo) e a obra e, ainda, os co-enunciadores (aqueles que assistem ao vídeo e poderão ler a obra e futuramente comentá-la). Assim, os participantes dessa situação de comunicação se apresentam responsivamente e dialogicamente à produção do *booktube*.

Essa fundamentação teórica, baseada na perspectiva bakhtiniana de linguagem (BAKHTIN, 1997) e na abordagem sociocognitiva de leitura, de acordo com Koch (2005), Marcuschi (2008), Solé (1998) e Vargas (2015), evidencia a possibilidade de produção de um *booktube* como um gênero de discurso detentor de muitas possibilidades, tanto para o enunciador quanto para o co-enunciador. Atende também à prescrição da BNCC

(BRASIL, 2018) para o trabalho com gêneros multissemióticos e multimidiáticos. Com esses conceitos, é mostrado no próximo item o relato de execução de produção do *booktube* realizado com recursos de aulas remotas.

RELATO DE EXECUÇÃO DO PROJETO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE *BOOKTUBE*

A pandemia da COVID-19 trouxe muitos desafios ao ensino e à aprendizagem, uma vez que houve a suspensão das aulas presenciais, a partir de março de 2020. Com isso, este professor buscou uma forma de trabalho com a leitura e com o gênero *booktube* no modo a distância. Primeiramente, projetou-se a utilização mais profunda dos recursos tecnológicos que o Colégio já possuía, como uma plataforma de biblioteca digital, a *Árvore de Livros*²⁶. Depois, unindo as funcionalidades desse ambiente, recorreu-se ao à produção do gênero discursivo *booktube*. As três etapas: a leitura; a produção do gênero considerando as características possíveis de gravação e de edição; e a avaliação, são mostradas abaixo nos quadros de realização dessa experiência remota com esse gênero.

O trabalho foi realizado em vinte dias, considerando o processo de leitura, de produção/execução e de avaliação do vídeo. Dessa maneira, no modo a distância, os alunos foram motivados a apresentar a produção seguindo as sequências de produção mostradas nos quadros 1, 2 e 3.

Quadro 1: Conto Ideias de Canário – ETAPA DE LEITURA

<p>INSTRUÇÕES</p> <p>Prazo de leitura: 10 (dez) dias.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação do projeto por videoaula. 2. Objetivos de leitura (SOLE, 1998): <ul style="list-style-type: none"> • Construir síntese semântica do texto; • Trocar impressões a respeito do texto lido; • Relacionar informações para tirar conclusões; • Avaliar as informações ou opiniões emitidas no texto; 3. Responder os possíveis questionamentos acerca da obra: <ul style="list-style-type: none"> • Qual o propósito do enredo para a época? • Por que a perspectiva de liberdade se altera a cada ambiente? • O que é liberdade na perspectiva do conto?
--

Fonte: dados da pesquisa.

O tempo dedicado a uma leitura literária pode variar dependendo da complexidade da obra e da disposição de páginas, o que deverá ser norteado pelo

²⁶ [...] plataforma de leitura digital do Brasil, com um acervo superior a 30 mil títulos e presença em centenas de escolas espalhadas por todo o país. Disponível em <https://www2.arvoredelivros.com.br/>. Acesso em 07/07/2020.

docente. Por isso, para o conto Ideias de Canário, delimitaram-se 10 (dez) dias para leitura.

Por conseguinte, houve a apresentação do projeto por videoaula, no final do mês de março de 2020, logo na suspensão das aulas presenciais devido à pandemia da COVID-19. Nessas videoconferências, este docente apresentou o livro, Ideias de Canário (ASSIS, 2015), bem como os objetivos de leitura sustentados por Solé (1998). Ainda foram apresentadas algumas possíveis perguntas para o processo de leitura de modo a provocar inferências, dos alunos.

Para compreensão da primeira pergunta, foi comentado que o conto Ideias de Canário, de Machado de Assis, foi escrito em um período literário chamado Realismo no século XIX. Para Hauser (1988, p. 906): “a definição social dos personagens é agora o critério da sua realidade e verossimilhança e os problemas sociais de sua vida, pela primeira vez, são assuntos adequados ao novo romance”, isto é, nesse período dificulta-se caracterizar os personagens sem antes retratar a questão social em que estão inseridos, diferentemente do padrão anterior (Romantismo). Por isso que, no dizer de Candido (1993), o realismo não mais pode se caracterizar como a representação de um espaço (mundo) natural justamente por serem tão relativas às caracterizações deterministas desse período literário.

Já a segunda pergunta se estabelece a respeito da liberdade contida no conto, cujo propósito principal é levar o leitor a refletir a visão de liberdade como um contrato social. Uma vez que a corrente literária machadiana é também elevada ao determinismo, possivelmente o educando retrataria sua percepção à luz de Jean-Jacques Rousseau, para quem, conforme Correia (2015, p. 1266):

[...] a liberdade do homem se deu por meio do pacto social em que idealizou e formulou o contrato, na tentativa de recuperar a condição original de liberdade perdida pelas diversas situações geradas por meio das desigualdades entre os homens. A renúncia da liberdade do homem é incompatível com a sua natureza humana. Para J-J.R. renunciar a liberdade é esquecer-se da qualidade de homem, dos direitos da humanidade e até dos seus deveres. A liberdade constitui um dos direitos fundamentais da pessoa humana.

Com isso, para a última pergunta, a apreensão final do conto na apresentação do vídeo definiria a liberdade na perspectiva do autor. Possivelmente, o educando

entenderia a mudança social do personagem principal ao passo de seu olhar sobre o ambiente em que estava inserido.

Essa leitura foi supervisionada por meio da plataforma Árvore de Livros, que o Colégio E. Péry & Tia Min possui como ferramenta tecnológica de verificação de leitura a distância, com os seguintes recursos: supervisão de quantidade de acessos e de páginas lidas, relatórios de leitura individual e coletiva e disposição de avaliações digitais dos livros lidos. Com isso, dada a apresentação feita por este professor, os alunos passaram a fazer a leitura, o que desencadeou na etapa de produção, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2: O gênero *booktube* – ETAPA DE PRODUÇÃO

Prazo de produção: 10 (dez) dias
<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação de exemplos do gênero <i>booktube</i> com comentários; 2. Abertura do vídeo: saudação inicial, apresentação do trabalho que será resenhado por vídeo, apresentação da vinheta²⁷ (se houver); 3. Desenvolvimento do trabalho: <ul style="list-style-type: none"> • informações resumitivas da obra <i>Ideia de Canário</i> (ASSIS, 2015), contendo informações gerais dos personagens e do enredo; • inserção de informações sobre o autor tratado (Machado de Assis); • contextualização sócio-histórica da obra. 4. Conclusão do trabalho: informações sobre a apreensão pessoal da leitura por inferência. 5. Saudação final (despedida). 6. Duração do vídeo: mínimo 5 (cinco) minutos e no máximo 6 (seis) minutos; 7. Deve conter legenda; 8. Deve ser gravado em um ambiente com boa claridade; 9. Deve evitar ruídos que podem prejudicar a gravação; 10. Preferencialmente o vídeo deve ser gravado com o iPad²⁸; 11. Após a gravação, deve ser inserido o vídeo no YouTube ou encaminhado por outra plataforma à escolha do professor (Aplicativo da escola, por exemplo).

Fonte: dados da pesquisa.

Inicialmente foram apresentados alguns exemplos de *booktubes* coletados no canal LÍTERABRASIL²⁹, situados YouTube. Essas produções exemplificaram o estilo de produção possível, ressaltando a possibilidade da liberdade criativa de produção de cada educando.

Desse modo, o processo de produção foi norteado com aplicativos de edição de vídeo ou por meio do próprio aplicativo da Apple, já que os educandos possuem o iPad

²⁷ A vinheta é uma apresentação curta do canal e deve ser considerada uma parte importante na pós-produção de vídeos. Ela ajuda a passar uma imagem mais profissional ao conteúdo e tem potencial de trazer mais audiência aos materiais, pois causa mais impacto e, assim, se destaca em meio a tantos outros vídeos (SERIQUE, 2019)

²⁸ iPad é o nome de um dispositivo em formato de Tablet desenvolvido pela empresa Apple Inc. (SIGNIFICADOSBR, 2020). O colégio em que foi realizado o projeto possui o sistema de ensino realizado por intermédio dessa tecnologia.

²⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC18PGfTE9wmSQTlm3xeZBOQ>. Acesso em 18/07/2020.

como ferramenta metodológica naquele Colégio. Nesse sentido, a produção foi feita seguindo a composição do vídeo em três etapas distintas: introdução, desenvolvimento e conclusão da produção, conforme é mostrado no quadro. Na última etapa (a conclusão), o aluno é direcionado a fazer sua apreensão pessoal sobre a obra.

O trabalho resultou em 20 (vinte) produções efetivas de *booktubes*, que foram inseridos preferencialmente no aplicativo do Colégio, ficando disponível para a apreciação avaliativa apenas deste professor. Houve, após a avaliação, algumas publicações no canal da escola conforme imagem a seguir:

Figura 1: Exemplo de publicação de booktube no canal da escola



Fonte: https://www.instagram.com/p/CBQM4OwA_jc/. Acesso em 18/07/2020.

Os critérios de leitura e de produção são os tópicos de avaliação do *booktube* que, concluído o trabalho, passaram à verificação do professor. Essa avaliação foi dividida em duas dimensões, considerando as questões de ensino a distância. Com base no relatório obtido na Árvore de Livros e nas abordagens mostradas na filmagem inserida em plataforma de vídeo, foi possível observar os níveis de atendimento ao gênero tratado. O quadro a seguir ilustra os dois tópicos avaliativos:

Quadro 3: Avaliação da produção do gênero *booktube* – ETAPA –AVALIAÇÃO

Critérios de avaliação
<p>Tópico de leitura (SOLE, 1998), se o aluno foi capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir síntese semântica do texto; • Trocar impressões a respeito do texto lido; • Relacionar informações para tirar conclusões; • Avaliar as informações ou opiniões emitidas no texto; <p>Tópico de produção – se as regras de composição do vídeo foram seguidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar a composição do gênero <i>booktube</i>; • Conter duração mínima e máxima do vídeo conforme quadro 2; • Conter legenda; • Inserir o <i>booktube</i> em plataforma de vídeo.

Fonte: dados da pesquisa.

Nesta etapa, os objetivos de leitura foram mais enfatizados pelo professor para poder inferir aspectos da competência leitora alcançado pelos educandos nessa atividade. Os tópicos de produção foram direcionadas apenas para uma apreensão básica dos recursos tecnológicos e para a possível definição da produção como um *booktube*, com base nas exemplificações da segunda etapa e com base nas regras do quadro 2.

Os alunos mostraram com bastante entusiasmo suas impressões, relacionando as informações contidas na obra às contextualizações literárias de Machado de Assis. Esta avaliação mostrou, portanto, que a medição da leitura e da produção do *booktube* por meio das instruções, fundamentadas teoricamente, foi muito bem sucedida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos resultados obtidos, foi possível concluir sobre a possibilidade de realizar um trabalho de leitura crítica de uma obra literária e de produção do gênero discursivo *booktube* no modo a distância, com grande aprendizado dos alunos com relação ao uso da ambientação tecnológica para gravar, editar e inserir o vídeo em uma plataforma digital, com delimitação de regras acerca da composição discursiva do gênero *booktube*.

Nesta exitosa experiência, a realização deste trabalho transpassou a sala de aula para uma abordagem em vídeo, cujo papel principal era superar o desafio da leitura inferencial e dialógica e da produção de um gênero multissemiótico a distância. Os resultados mostraram que a ambientação tecnológica pode instigar o público-alvo a formar uma comunidade leitora e a compreender o gênero *booktube* como propósito crítico para a sua formação escolar.

Foi possível concluir também que houve mais interação dos alunos com a leitura e mais atitude responsiva, já que houve a produção dos vídeos que comprovam a leitura verticalizada e atribuição de significados ao entreter os interlocutores com os vídeos por meio de apreensão pessoal dos alunos. Tudo isso é convidativo, pois a leitura passa agora a ser compartilhada em rede, gerando muitas possibilidades de adesão ao que foi lido.

Conclui-se que a divulgação deste trabalho pode contribuir para ampliar as práticas de multiletramentos por meio de leitura de obras literárias e de produção de *booktubes* no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado. **Ideias de Canário**. São Paulo: O Fiel Carteiro, 2015.

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

BRASIL, MEC, Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 17 de jun. de 2020.

CANDIDO, Antonio. **Realidade e realismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMARGO, Aline Bergamo. **O booktube e a venda de livros**. R. Liceu On-line. São Paulo, v.6, n.1, p. 130-147, jan./jun.2016.

CECCANTINI, João L. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. *In: Retratos da leitura no Brasil 4*. FAILLA, Zoara (org.). Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

CORREIA, Mary Lúcia Andrade. **Rousseau: meio ambiente e ética ambiental**. R. RJBL. Lisboa, n.3, p. 1245-1269, 2015.

COSCARELLI, C. V. **Reflexões sobre as inferências**. Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

HAUSER, Arnold. **História social da literatura e da arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1988.

KOCH, Ingedore G. V. A construção sociocognitiva da referência. *In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (org.). Linguística e cognição*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

LIMA, J. M. R.; CARVALHO, H.; PINTO-COELHO, Z. Cosméticos no YouTube – Marcas vs YouTubers. *In: CIMODE 2016-Third International Congress on Fashion and Design* (pp. 2721-2728). Universidade do Minho. Escola de Engenharia. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42278/1/ArtigoPublicadoCIMODE2016_Cosmeticos.pdf. Acesso em: 07 julh. 2020.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. Sequência didática para leitura de reportagem. In: BARROS. Eliana M. D. de; STRIQUER, Marilucia dos S. D.; STORTO, Letícia J. (org.). **Propostas didáticas para o ensino da Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes, 2018, v. 1, p. 71-90.

MARCUSCHI, Luiz A. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, p. 64-82, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2067/2036>. Acesso em: 07 julh. 2020.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

SERIQUE, Raissa. Crie uma identidade diferenciada para o seu canal no Youtube usando vinhetas personalizadas. Rockcontent, set. 2019. Disponível em: <https://rockcontent.com/blog/vinheta/>. Acesso em 7 julh. 2020.

SIGNIFICADOSBR. **Significado de IPad**. São Paulo. Disponível em <http://www.significadosbr.com.br>. Acesso em 07 de julh. de 2020.

SILVA, Verônica Vitória de Oliveira. **Booktube**: a resenha literária como estratégia para o letramento literário. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Lucilene Bender de; GABRIEL, Rosângela. Fundamentos cognitivos para o ensino da leitura. **Signo**. V. 34, n. 57. Santa Cruz do Sul, p. 47-63, jul./dez. 2009. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/1201/918>. Acesso em 18 mar. 2020.

SPINILLO, Alina Galvão. Alfabetização e consciência metalinguística: a leitura da palavra à leitura do texto. In: MALUF, Maria R.; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (org.). **Alfabetização no século XXI** – como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

TRINDADE, Debora. **Booktubers**: como o Youtube está revolucionando o mercado literário. DiGAI, ago. 2015. Disponível em: <https://www.digai.com.br/2015/08/booktubers-como-o-youtube-esta-revolucionando-o-mercado-literario/>. Acesso em: 07 julh. 2020.

VARGAS, Diego da S. Por uma visão cognitivista do processo de inferenciação em leitura. **Ciências & Cognição**, V. 20, n. 2, p. 313-330, 2015. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em 17 de jun. de 2020.

WOLFF, Clarice L.; LOPES, Marília M. Avaliação e ensino da compreensão leitora: contribuições do campo da psicolinguística à educação. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 179-197, jan./jun., 2014.

A LEITURA LITERÁRIA E A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA: MANOEL DE BARROS VAI À ESCOLA

Vanderlei da Silva Lima³⁰

Sabe-se que a prática leitora da maioria dos estudantes, principalmente, os da rede pública de ensino ainda está aquém do que é esperado por pais e docentes. Muitos educadores alegam a falta de interesse dos estudantes e o pouco incentivo familiar. No entanto, acredito que a escola abre pouco espaço para a leitura em seus eventos escolares como, por exemplo, círculos de leitura na biblioteca, concursos literários em suas redes sociais, saraus poéticos no pátio ou no jardim da escola e ainda apresentações cênicas a partir dos livros paradidáticos. Este trabalho de pesquisa teve o objetivo de incentivar a leitura de poemas para a formação do leitor literário nas séries iniciais do Ensino fundamental II. Para isso, utilizou-se um questionário sobre leitura e poesia e, a partir da análise dos gráficos gerados de algumas perguntas, foi executada uma proposta de leitura, escrita e artística por meio da tradução intersemiótica de alguns poemas de Manoel de Barros para o teatro. A base teórica que fundamentou essa pesquisa está nos estudos de Cosson (2018), Zilberman (2003), Bordini (1991), Plaza (2008), Reverbel (1979), Spolin (2008), a BNCC (Base nacional comum curricular), os PCN (Parâmetros curriculares nacionais) e outros escritores. Os alunos encenaram os poemas de Manoel de Barros no palco improvisado no jardim da escola e o resultado foi muito satisfatório. Portanto, podemos concluir que o trabalho com a leitura literária exerce papel essencial para formação do leitor literário na escola e a partir dela, o aluno busca sentido para os acontecimentos que o cerca.

Palavras-chave: Leitura, Letramento literário, Poema, Tradução intersemiótica.

INTRODUÇÃO

A leitura assume um valor bastante relevante na escola quando o leitor passa a interpretar e a compreender o sentido do texto, além de identificar a função social daquilo que lê. Kleiman (2005) afirma que letramento envolve múltiplas capacidades e conhecimento, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura escolar, e sim com a leitura de mundo. Dessa forma, a criança que ouve histórias antes de dormir, tem contato com os livros, acompanha a receita de bolo da avó ou ainda anota as compras do supermercado, consegue desde cedo a compreender que os textos possuem uma função social e leva esse entendimento para a escola. Portanto, o professor deveria aproveitar toda essa bagagem de conhecimento que cada aluno traz para a sala de aula e desenvolver a leitura e a escrita por meios de projetos como a tradução intersemiótica de poemas para o teatro.

Nos anos compreendidos entre 2005 a 2015, segundo o INEP, houve um avanço significativo no nível de proficiência de Língua Portuguesa, no entanto, tanto a

³⁰ Graduando do Curso de Licenciatura Específica em Português da Universidade Estadual do Vale do Acaraú - CE, vanderjunho@hotmail.com;

compreensão leitora quanto a escrita há muito que melhorar, logo, pode-se inferir que grande parte de nossos alunos apenas decodificam o que leem; não conhecem boa parte dos gêneros textuais e literários e muito menos fazem associação ou identificação das leituras às suas experiências de vida.

O objetivo geral dessa proposta interventiva é proporcionar aos jovens leitores o contato com a leitura literária e a partir dela sejam capazes de traduzir os poemas de Manoel de Barros para o texto teatral, capazes de inovar, inventar, improvisar e encenar seus textos para seus colegas da escola. E como objetivos específicos temos: conhecer os poemas de Manoel de Barros, bem como sua vida, incentivar os estudantes a ler e a recitar poemas desse poeta, realizar um trabalho lúdico de leitura literária a partir de exemplos do cotidiano como, por exemplo, a comparação das brincadeiras de antigamente com as atuais, conhecer os gêneros poema e teatro com base em referencial teórico, despertar as capacidades expressivas dos alunos como a imaginação, a criatividade, a percepção, a espontaneidade e a improvisação, traduzir, intersemioticamente, os poemas para o texto teatral para, em seguida, encená-los. Portanto, eles puderam colocar, em prática, suas habilidades e competências de leitura contextualizadas e inseridas no meio social com base na linguagem literária.

METODOLOGIA

Este trabalho de intervenção foi desenvolvido por meio de motivação de leitura e de oficinas pedagógicas dinâmicas, interativas e participativas. Os alunos tiveram contato com alguns poemas de Manoel de Barros e os traduziram intersemioticamente para a pintura, o desenho e o texto teatral, este último exemplo foi o principal objetivo da proposta interventiva, que seguiram os seguintes passos:

- Elaboração do projeto;
- Questionário sobre leitura e poesia;
- Apresentação de alguns poemas da obra *Meu quintal é maior do que o mundo*;
- Incentivo, de forma descontraída, à recitação dos poemas e discussão da compreensão leitora;

- Estímulo da curiosidade dos alunos com os seguintes questionamentos: Como é Manoel de Barros? Uma criança(menino)? Um jovem? Ou um ancião? De acordo como descreve as coisas em suas poesias, onde ele mora?
- Conhecimento da vida e obra do poeta Manoel de Barros;
- Recitação dos poemas do livro *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*;
- Abertura do baú das poesias: o professor levou para a sala de aula um baú com os brinquedos e os “desobjetos” presentes nas poesias de Manoel de Barros.
- Apresentação do gênero poema e continuação da recitação dos poemas da obra *Memórias Inventadas: As infâncias de Manoel de Barros*;
- Conhecimento do gênero teatro e início do processo da tradução intersemiótica com alguns poemas recitados;
- Escrita e reescrita da tradução dos poemas para o texto teatral;
- Ensaio dos textos reproduzidos em sala;
- Montagem do cenário para as apresentações no palco localizado no jardim da escola;
- Encenação dos textos traduzidos para os colegas da escola.

REFERENCIAL TEÓRICO

Grande parte de nossas atividades diárias envolvem a prática da leitura e/ou da escrita, portanto necessita-se entender as placas de trânsito para não infringir as leis, compreender as notícias vinculadas no rádio, na tv e na internet, localizar os nomes das ruas para chegar ao destino desejado. Portanto, a leitura e a escrita tornam-se relevantes para entender o mundo e se fazer entender. E como referencial teórico esta pesquisa teve como base os estudos de Kleiman (2005). No entanto, boa parte de nossas escolas, ainda, o trabalho com a leitura, principalmente, a literária, se restringe às práticas de explicação gramatical e estudo do vocabulário que acabam distanciando os estudantes dos reais objetivos da literatura. Para fundamentar o trabalho com o texto literário, os teóricos utilizados foram Zilberman (2003) e Cosson (2018).

Portanto, é preciso atrair nossos jovens leitores literários de forma prazerosa e amável se quisermos formar leitores sensíveis e críticos frente às situações que nos cercam. Devemos despertar o gosto pela leitura de gêneros diversos como, por exemplo, poemas. Diante disso, a pesquisa fundamenta-se em Candido (1995) e Cosson (2018). Acredita-se que o ideal seria a formação leitora iniciar-se em casa por meio do incentivo dos pais ou parentes, entretanto, sabe-se que há, ainda, pais que não convivem com seus filhos, ou não sabem ler e ou ainda não possuem o hábito da leitura. E essa formação acaba acontecendo na escola que cumpre ou deveria cumprir seu papel de estimular o aluno a ler e a escrever em seu sentido mais abrangente. Como apoio teórico, esse artigo apoia-se nos estudos de Zilberman (2003) e Bordini (1991).

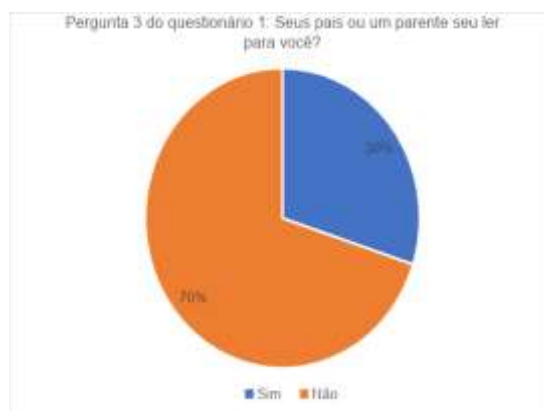
A leitura literária proporciona ao aluno a fuga da realidade sem prejudicar os acontecimentos vivenciados em seu cotidiano. Conforme Lojolo (2001), a literatura é porta para vários mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Desse mundo, o leitor se permite morar em um mundo ou em todos através da literatura. Como toda obra literária, há a interação entre leitor e autor, essa pesquisa de intervenção está voltada para a tradução intersemiótica dos poemas de Manoel de Barros para o teatro que teve como culminância as encenações teatrais. Logo, as fontes teóricas que fundamentou esse trabalho são Reverbel (1979), Dantas, (2019), Plaza (2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante os meses de outubro e novembro de 2019 foi aplicada a proposta de intervenção de leitura, escrita e artística para a turma do 6º ano de uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública de ensino no município de Eusébio, Ceará. Essa proposta faz parte da dissertação *Leitura Literária e Tradução Intersemiótica: Manoel de Barros vai à escola*, do programa do Mestrado Profissional em Letras, Proletras, que apresenta como um dos objetivos específicos indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos de textos nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais ou não digitais. Portanto, todos os mestrandos devem elaborar e executar uma ação interventiva em uma das turmas do fundamental. Uma semana antes à aplicação da

proposta, o professor pesquisador aplicou um questionário sobre leitura e poesia para a turma do 6º ano e obteve por meio de algumas perguntas os seguintes dados representados nos gráficos a seguir:

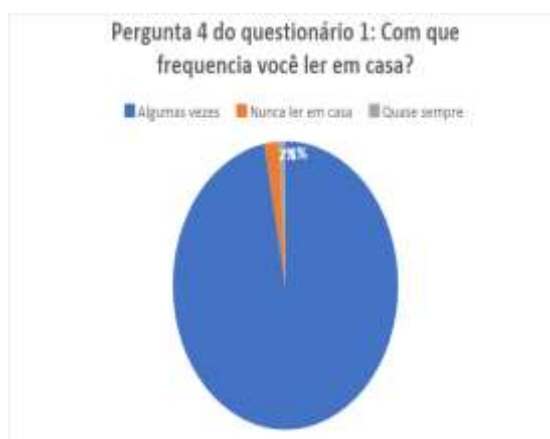
Seus pais ou um parente seu lê para você?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Pelo gráfico acima, pode-se observar que apenas 30% da turma têm o acompanhamento da leitura por um membro familiar e o que mais chamou atenção foi o fato desse familiar não escolher o gênero poema como leitura. No entanto, devemos mencionar que boa parte dos pais dos alunos entrevistados não têm acesso aos livros; há outros que não sabem ler e muitos passam o dia fora de casa, no trabalho.

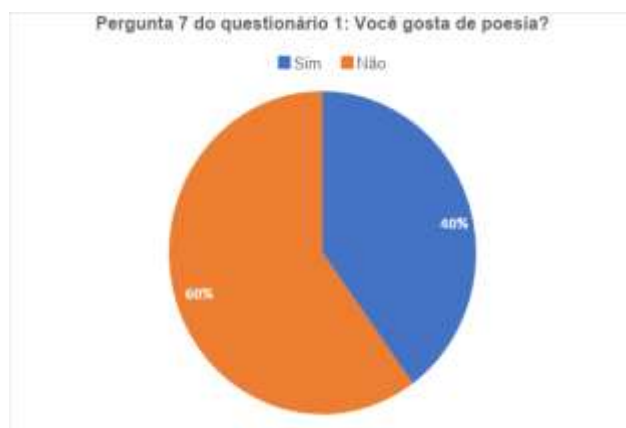
Pergunta 4: Com que frequência você lê em casa?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Outro ponto constatado, como demonstrado no gráfico acima, foi que 97% dos alunos leem algumas vezes, que são as leituras das tarefas ou dos conteúdos das disciplinas do currículo escolar. Não possuem o hábito de ler livros paradidáticos, apesar do incentivo de leitura por partes dos professores.

Você gosta de poesia?



Fonte: Elaborado pelo autor.

A pergunta norteadora para o desenvolvimento do projeto interventivo foi se eles (alunos) gostam de poesias. 60% marcaram no questionário que não gostavam e justificaram por acharem de difícil compreensão e que os professores não utilizam esse gênero em sala de aula. Dessa forma, faz-se necessário o incentivo da leitura literária na sala de aula. Segundo os PCN,

[...] é importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário (BRASIL, 1997a, p. 29).

Os textos literários deveriam estar presentes em todos eventos da escola como saraus, concursos, gincanas, solenidades, etc, representando as experiências e vivências de nossos alunos. É importante considerar todo conhecimento de cada aluno-leitor, que

é diferente, individualizado e ao mesmo tempo há uma pluralidade de sentidos para o mesmo texto, que deve ser bastante valorizado pelos docentes. De acordo com Candido não existe povo que não produza literatura. Ele afirma,

[...] chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 1995, p. 176).

Portanto, quando o estudante mantém diálogo com as diversas formas de literatura, melhora sua escrita, sua capacidade de comunicação e argumentação e, conseqüentemente, desenvolve seu senso crítico diante do que lê, pois, os textos literários proporcionam abertura para diversos assuntos que podem ser discutidos em sala de aula.

A proposta interventiva foi dividida em 7 oficinas no contraturno dos alunos. Pela manhã, eles estudavam as disciplinas da base comum e, à tarde, as disciplinas eletivas. E essa proposta foi encaixada como disciplina eletiva. Na primeira oficina, o professor pesquisador iniciou com um vídeo de um bem-te-vi cantando. Questionou se o canto desse pássaro poderia ser poesia. Alguns alunos disseram que sim. Em seguida, o professor colocou o vídeo do poema “Um bem-te-vi”, de Manoel de Barros. Observou-se um clima poético, porque os alunos se identificaram com o poema.

Aproveitando esse clima, o professor sentiu-se à vontade para recitar dois poemas do poeta citado: “Eu queria aprender”, “Sentado sobre uma pedra” do livro *Cantigas de um passarinho à toa*. Conforme Cosson (2018),

[...] na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2018, p. 30).

Após a recitação, o docente convidou os alunos para começar a 1ª primeira oficina “Bem-vindos ao maior quintal do mundo”, título de um dos livros de Manoel de Barros. Então, iniciava-se o contato dos estudantes com a leitura literária por meio dos poemas de Manoel de Barros. Eles tiveram a oportunidade de folhear o livro para, em seguida, em equipe, lerem os poemas “Sobre importâncias”, poesias rupestres 1 e 7. Um representante de cada equipe foi escolhido para ler o poema e falar o que a equipe havia

entendido. Para finalizar essa oficina, o professor perguntou se os estudantes haviam gostado dos poemas e se sabiam o que era poesia. Os alunos arriscaram dizendo que “é algo que rima”. Então, o professor explicou o conceito de poesia por meio do poema “Poesias”, que um dos alunos leu para a turma. Os alunos voltaram a suas casas com uma pesquisa sobre formas poéticas, sonetos e poemas com ou sem rimas.

A segunda oficina foi marcada pelo relato das pesquisas dos alunos. O professor aproveitou os relatos para fazer associação às informações das oficinas. Para apresentar o poeta, o pesquisador utilizou um porta-retratos e, um aluno foi escolhido para descrevê-lo por meio da foto. Em seguida, os alunos procuraram embaixo de suas cadeiras pistas sobre a vida e obra do escritor que passariam a conviver por 7 semanas. Após esse momento, os alunos se reuniram e recitaram os poemas: “O menino e o córrego”, “Um bem-te-vi” e “Vento” do livro *Memórias inventadas: As infâncias de Manoel de Barros*.

Na terceira oficina, houve a primeira tentativa de tradução intersemiótica. De acordo com Plaza, a tradução intersemiótica é aquele tipo de tradução que consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas não-verbais, ou de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura, ou vice-versa (PLAZA, 2008, p. 11). Os alunos leram novamente os poemas “Poesias rupestres 1 e 2” e “Sobre importâncias” e expressam o que compreenderam por meio da pintura. Antes das pinturas, como forma de estimular a imaginação e a criatividade dos alunos, o professor pediu que cada aluno descrevesse seus quintais. Então, se concentraram, sentaram no chão, usaram tintas e pinceis. Estavam ansiosos para expressarem o que sentiram. De acordo com Zilberman, a literatura infantil atinge o estatuto da arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o status de adulto que merecem uma produção literária menor (ZILBERMAN, 2003, p.260). Percebeu-se bastante interação entre os alunos. Todos se ajudaram e se viram representados em suas obras. Após a conclusão das pinturas, os alunos apresentaram suas obras artísticas aos demais colegas. Como tarefa de casa, eles levaram um questionário sobre as brincadeiras e os brinquedos que seus pais brincavam em suas infâncias.

A quarta oficina foi iniciada com os relatos da pesquisa sobre os brinquedos e as brincadeiras do tempo de infância de seus pais. O professor percebeu que os alunos

apresentavam altas expectativas para essa oficina, pois se encontrava no centro da sala de aula um baú colorido. Esse objeto despertou a curiosidade e a imaginação. O professor pediu, então, que os alunos fossem um por um abrir o baú, pegassem o objeto e o descrevesse, poeticamente, para a turma. Os estudantes abriram o baú com bastante entusiasmo e felizes. Após as descrições dos objetos, os alunos se reuniram em trios e produziram seus próprios poemas de acordo com o objeto escolhido. Conforme Dantas (2019), o melhor da poesia é essa capacidade de entranhar na gente pela magia das palavras, pelas rimas, pela musicalidade, pelo simbólico, pelo jogo, pela brincadeira com o texto e seu significado. Portanto, notou-se que os alunos deram sentido aos seus poemas, associando a escrita às brincadeiras e aos brinquedos presentes no baú. Após o término de suas produções, 15 poemas foram lidos e expostos na escola. De acordo com Bordini, (1991), a poesia, para a criança, pode ser a faísca que acende a admiração, a capacidade de surpreender-se, de abrir-se sem reservas para aquilo que não é o ego, ou não está nele contido” (BORDINI, 1991, p. 39-40). Logo, se os professores e os pais incentivarem seus alunos/filhos a lerem poemas, eles sentiram-se à vontade para inventar, imaginar e criar poemas a partir do lúdico e de suas experiências de vida. E o sentimento de pertencimento fez parte de cada produção textual.

A quinta oficina foi dedicada à tradução intersemiótica. Essa oficina levou mais tempo, pois eles traduziram os poemas “Desobjeto”, “O lavador de Pedras” e “Sobre sucatas”. Os alunos novamente se reuniram em equipes, o professor distribuiu e discutiu o texto “Aventura no mundo da poesia”, de Flávio Columbini. Esse texto foi o suporte para ajudá-los na produção do texto teatral. Então, os alunos começaram a rascunhar seus textos com a ajuda do professor, que passou muitas vezes, auxiliando-os na escrita. Os alunos ousaram na criatividade e, a imaginação veio à tona. Houve no total cinco reescrita dos textos.

A sexta oficina foi marcada por fortes emoções, pois os estudantes estavam ansiosos e felizes para ensaiar seus textos, pois se apresentariam de forma artística para seus colegas na última oficina. De acordo com a BNCC, o campo literário é o campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas (BRASIL, 2018, p. 96). Quando os estudantes perceberam que o professor havia levado parte do cenário, a empolgação aumentou, então se reuniram nas equipes para lerem seus diálogos antes de começarem os ensaios.

Cada equipe se apresentou 5 vezes, sendo que as três primeiras foram marcadas por nervosismo e preocupação, no entanto, nas outras duas últimas foram substituídos por confiança e entusiasmo. Esses últimos ensaios foram vistos pelos alunos da Educação Infantil. A presença da plateia os ajudou a controlar a timidez e a ansiedade. Nos ensaios, o professor deu dicas de postura de palco e adequação da voz. Sugeriu que os alunos improvisassem caso esquecessem o texto. Depois de uma tarde de ensaios, os alunos levaram convites aos pais para assistirem as encenações teatrais na outra semana.

A sétima e última oficina foi a culminância de toda ação interventiva. Os dias que antecederam às apresentações cênicas, os docentes ensaiaram em casa e nos intervalos da escola. Novamente, as emoções marcaram esse dia, pois os alunos estavam muito empolgados. Quando viram o palco montado no jardim da escola, seus olhos brilharam de tão alegres que estavam. O teatro, na escola, conforme, Reverbel,

[...] deverá, é claro, ocupar o mesmo lugar que as demais disciplinas e oferecer aos alunos condições para que expressem, livremente, a linguagem de seu mundo interior pelo gesto e pela voz e descubram o mundo exterior, adaptando-o às suas próprias necessidades. (REVERBEL, 1979, p. 23-24).

Então, o professor reservou uma hora de novos ensaios no palco. Eles se sentiram atores e estavam ansiosos para se apresentarem; colocaram o figurino, organizaram o palco e se maquiaram. Após tudo organizado, exatamente às 15 horas, deu-se início as apresentações. As primeiras encenações tiveram como plateia os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental II. Esses alunos ficaram admirados pelas cores, pelo figurino, pela trilha sonora e pelo cenário com bichos e plantas. Na segunda sessão, a plateia foi composta pelos alunos do 2º ano e a reação deles foi muito parecida com a turma do 3º ano, entretanto, quiseram pegar nos bichos, subir no palco e abraçar os alunos-atores. Na plateia estavam presentes professores, coordenadora pedagógica, diretora, funcionários e alguns pais. Os alunos atores se sentiram bastante valorizados. Então, o professor, concluiu que seus alunos superaram todas as expectativas da intervenção, pois segundo Spolin (2008), quando um aluno-ator responde com prazer, sem esforço, o professor-diretor saberá que o teatro está de fato presente. Portanto, tanto professor quanto os estudantes estavam vivenciando, na prática, o que aprenderam nas oficinas e essa experiência fará parte de suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final das oficinas, pode-se concluir que os objetivos foram atingidos, satisfatoriamente, e os alunos que julgavam não gostar de poesia, passaram a admirá-la. Durante a aplicação das oficinas, percebeu-se a uma forte desinformação acerca do gênero poema, apesar que na série anterior (5º ano), eles tiveram contato com esse gênero, pois faz parte da grade curricular dessa série. Notou-se a uma ausência de leitura; os estudantes não tinham o hábito de ler em sala de aula, mas que durante as oficinas essa realidade mudou, pois aos poucos, foram se encantando pelas oficinas e perdendo a timidez de falar em público.

No decorrer da execução de cada oficina, pode-se verificar a relevância do professor pesquisador como mediador da leitura e da escrita dos poemas em sala de aula. Foi notório o envolvimento dos discentes frente à organização nas equipes, nas apresentações, nas leituras, nas recitações e no protagonismo em conduzir os ensaios e montagem do palco teatral. A cada oficina, os alunos foram desafiados a ler, a recitar, a pintar, a desenhar e a produzir poemas e o texto teatral. Quanto mais eram desafiados, eles davam um feedback exitoso. Então, a criatividade e a imaginação se fizeram presentes ao longo das ações interventivas. Concluiu-se que o trabalho com a poesia e o teatro possibilitou aos alunos experimentar, na prática, benefícios da interação dessas duas artes como por exemplo estimular a atividade cerebral, desenvolvimento da linguagem, incentivo à criatividade, expansão da memória, despertar a observação e ampliar as fontes de inspiração. Portanto, espera-se que as contribuições dessa proposta de intervenção tornem-se ações diárias nos ambientes escolares e que seja ampliada a outras séries e a outros gêneros literários na perspectiva de formar novos leitores apaixonados pela literatura.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2008.

BARROS, Manoel. **Meu quintal é maior que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

- BARROS, Manoel. **Cantigas por um passarinho à toa**. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2018.
- BORDINI, Maria da Gloria. **A Literatura Infantil**. São Paulo: editora Ática, 1991.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Artes. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: CNE, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 jun. 2020.
- CANDIDO, Antônio. **O direito à Literatura**. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COLOMBINI, Flávio Disponível em: <https://www.flaviocolombini.com/pea-de-teatro>. Acesso em: 06/06/2019
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2018.
- DANTAS, Goimar. **A arte de criar leitores, reflexões e dicas para uma mediação eficaz**. São Paulo: Senac, 2019.
- INEP. **Resultados SAEB 2017**. [S. l.], [2017]. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/resultados>. Acesso: em 14 out. 2019.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- LAJOLO, Marisa. **O Que é Literatura**. 17. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2001.
- PLAZA, Júlio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- REVERBEL, Olga. **Teatro na Sala de Aula**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio Editora, 1979.
- SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

VOZES DE RESISTÊNCIA: ENSINO DE LITERATURA E POEMAS DE PROTESTO NA SALA DE AULA

Dalva Patricia de Alencar³¹

Daise Lilian Fonseca Dias³²

José Wanderley Alves de Sousa³³

Este artigo versa sobre a importância do trabalho com o texto literário nas aulas de Língua Portuguesa, de sorte que objetiva evidenciar possibilidades teórico-metodológicas embasadas, especialmente no que se concebe, atualmente, como letramento literário, com especial atenção para “poemas de protesto” da Literatura Brasileira, entendendo que os mesmos se constituem como essenciais para a intrínseca relação que se estabelece entre literatura, práticas sociais, criticidade e formação de sujeitos. As discussões sobre a temática em questão vinculam-se à nossa pesquisa, em andamento, junto ao PROFLETRAS (CFP/UFCG). Elas terão como aporte teórico, os pressupostos de Cosson (2018), Vieira (2004), Rocco (2013), Antunes (2007), dentre outros. A proposta consiste na apresentação de uma sequência didática básica para o 9º ano do Ensino Fundamental II, na qual serão analisados poemas da Literatura Brasileira de diferentes séculos, com vistas a levantar discussões sobre as questões nacionais que eles abordam: “Epílogo”, de Gregório de Matos (corrupção e inversão de valores na sociedade baiana do século XVI); “Vozes d’África”, de Castro Alves (a diáspora africana e a escravidão); “Não há vagas”, de Ferreira Gullar (desemprego, asseguramento aos direitos básicos); e “Eu quero”, de Patativa do Assaré (violência, discriminação, lutas de classes, especialmente do povo nordestino). Entendemos que a proposta aqui apresentada oferece ao professor sugestões para trabalhar com os alunos o desenvolvimento do pensamento crítico por meio das temáticas que serão discutidas, além de motivá-los à leitura literária, visando a promoção do letramento literário.

Palavras-chave: Letramento literário, Sequência didática, Poesia.

INTRODUÇÃO

São inúmeros os instrumentos pelos quais é possível ao ser humano expressar seus pensamentos, inquietudes, ideias, convicções e ideologias. Dentre todas as possibilidades que o homem dispõe para realizar sua comunicação com o mundo - música, pintura, escultura, arquitetura, cinema - em especial lugar encontra-se a Literatura. Partindo desse pressuposto, o presente artigo busca refletir de que maneiras a sala de aula pode se apresentar como um espaço de discussões acerca da relação

³¹ Mestranda do PROFLETRAS pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) - PB, dalvap.alencar@gmail.com;

³² Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba - PB, daiselilian@hotmail.com;

³³ Doutor em Língua Portuguesa e Linguística pela Universidade Estadual Paulista - SP, jose.wanderley@ufcg.edu.br

existente entre homem e sociedade, e busca, por meio do desdobramento de tais reflexões, indagar sobre o papel das aulas de Língua Portuguesa nesse processo tão importante, uma vez que as aulas de literatura estão inseridas nesta disciplina.

A partir do primeiro momento de vida, a criança passa a integrar círculos familiares, sociais e culturais, de onde recebe sua formação no fabular, ou seja, é nestes espaços que ela recebe o letramento literário não sistemático – este ocorre, majoritariamente, no âmbito escolar (COSSON, 2018) - por meio de cantigas de roda, contação de histórias, dentre outros elementos do universo literário. Este cenário aponta que o conceito de leitura sobrepõe-se à decodificação da linguagem, sobretudo porque a leitura (de mundo, da vida, de feições, de objetos, etc) está diretamente ligada ao contexto em que o indivíduo está inserido, e às experiências vividas ao longo da sua trajetória, tanto no sentido particular (individual) quanto social (coletivo), uma vez que ambos estão entrelaçados. E ainda que conheçamos a leitura como uma atividade ligada à consciência crítica de mundo, e o texto literário como elemento que favorece a descoberta dessa consciência, por vezes, nos perdemos ao propormos práticas que isolam a leitura de discussões sociais, políticas e históricas, notadamente quando damos ênfase às questões de forma, em detrimento do conteúdo do texto literário.

Diante disto, esse artigo se justifica, tendo em vista a relevância de se estudar o texto literário nas aulas de Língua Portuguesa. Trata-se, portanto, de uma proposta que, em muitos casos, não tem sido contemplada com a devida importância nos ambientes escolares. Ademais, essa pesquisa se ampara na possibilidade de criação de espaços de discussões, no “chão” da escola, em torno das relações construídas entre o ser humano e a sociedade, no transcorrer da história, por intermédio dos textos literários.

METODOLOGIA

É importante destacar que este artigo é fruto de um estudo mais amplo que está sendo desenvolvido no curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras, ao qual somos vinculados como pesquisadores. A escolha da temática deu-se, sobretudo, pelo desejo de melhor aprofundarmos o nosso olhar sobre o trabalho de mediação desenvolvido por professores do Ensino Fundamental II de escolas públicas de nossa região Nordeste (mais especificamente, no Ceará), no cotidiano de suas práticas com o letramento

literário, olhando de forma mais especial para o tratamento que é dado a “poemas de protesto” como base para o despertar dos alunos desse nível de ensino para a relação estabelecida entre literatura, questões sociais, criticidade e formação do sujeito.

Nessa perspectiva, o presente trabalho parte, inicialmente, de uma pesquisa bibliográfica acerca do trabalho com leitura literária na sala de aula. Aqui entende-se pesquisa bibliográfica como a ação de questionar e de buscar informações sobre determinado assunto, através de um levantamento realizado em base de dados científicos, com o objetivo de detectar o que existe de produções acerca do tema (FERRAREZI JUNIOR, 2013), possibilitando uma visão mais profusa sobre o assunto em questão.

O estudo aqui proposto é de natureza qualitativa, na medida em que se preocupa em compreender e analisar determinados comportamentos de interpretação do sujeito e de suas relações sociais. Segundo Creswel (2007, p. 186-187):

A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. Isso também significa que o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico.

A sequência da proposta pedagógica que será apresentada adiante, apesar de indicar um modelo de atividade, não se apresenta de forma acabada para ser aplicada em sala de aula, mas como uma sugestão suscetível a alterações e ajustes, a depender da realidade de cada escola, especialmente porque está vinculada a uma pesquisa em andamento.

A abordagem é, essencialmente, de natureza qualitativa, tendo em vista a preocupação em compreender e interpretar, de que modo os poemas de protesto, possibilitam entre alunos do Ensino Fundamental II o desvelamento de posicionamentos críticos sobre questões sociais que circulam, cotidianamente, entre os sujeitos. Assim, o artigo apresenta-se dividido em duas partes: inicialmente, apresenta-se uma breve base teórica que fundamenta a pesquisa, tendo como principais postulados os estudos sobre texto, ensino e literatura, nas concepções de Antunes (2007), ao tratar das ideias em torno de texto e ensino; de Orlandi (1988), com relação a discurso e leitura e, de Cosson (2018), no debate sobre letramento literário.

A segunda parte da pesquisa consiste em uma proposta de intervenção didático-pedagógica a ser desenvolvida com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A ideia é

que seja feita, em sala de aula, uma sequência de atividades em torno de “poemas de protesto” da Literatura Brasileira de períodos distintos, que tenham relevância para discussões em torno de questões socioculturais, políticas, econômicas, além de outras dimensões de análise possíveis, circunscritas à época em que foram publicados, relacionando-os com questões atuais.

A criação de um espaço de debate em sala de aula, para discutir temáticas tão em voga na nossa sociedade é extremamente importante para nos fazer refletir acerca do direcionamento das aulas de Língua Portuguesa. É preciso repensar velhas práticas de simples assimilação de conteúdos e dar espaço para que os textos literários não sirvam apenas de suporte para aulas de gramática. Mais que isso, é preciso legitimar e resguardar o seu espaço no cotidiano escolar.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

A leitura está presente em todos os ambientes da sociedade e, como tal, é responsável por contribuir, significativamente, à formação do indivíduo, auxiliando-o no seu processo de construção enquanto ser humano, a partir das leituras que faz de si, do outro e do espaço à sua volta. Além disso, ler implica dialogar consigo mesmo, indagar, refletir criticamente. É um intercâmbio de informações que possibilita ao leitor construir e reconstruir sua identidade. Segundo Vieira (2004, p. 2):

A aprendizagem da leitura está intimamente relacionada ao processo de formação geral do indivíduo e a sua capacitação para as práticas sociais, tais como: atuação política, econômica e cultural, além do convívio em sociedade, seja na família, nas relações de trabalho dentre outros aspectos ligados à vida do cidadão.

Em contrapartida, as relações entre leitura e literatura nem sempre são analisadas de maneira coerente dentro do contexto escolar. De acordo com Rocco (2013, p. 41), “o leitor contemporâneo e a leitura que hoje se faz tem perfis diferentes daqueles com que idealmente a escola vem trabalhando há décadas”. Isso nos faz refletir o quanto a escola vem ignorando as transformações do tempo e da sociedade.

Durante muito tempo o ensino de Língua Portuguesa, na sala de aula, esteve alicerçado essencialmente no trabalho com a gramática, de modo descontextualizado, onde o texto servia apenas de suporte para o estudo da morfologia e da sintaxe. E,

apesar de muitas propostas de ensino centradas no texto terem surgido no transcorrer da história, elas não alcançaram a prática pedagógica, ficando apenas no plano das teorias.

De acordo com os PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) de Língua Portuguesa (1997, p.15), “a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos”. A questão é que esses saberes são trabalhados de forma limitada, utilizando-se de textos fragmentados ou frases soltas como apoio para o ensino gramatical, distanciando o aluno do prazer de ler. A este respeito, Cosson (2018, p. 22) afirma:

No ensino fundamental, predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras.

Os textos, sobretudo os literários, são excluídos da vida escolar do aluno fazendo com que ele próprio não se reconheça como parte do processo comunicativo, e tão pouco busque na leitura um espaço de construção e ressignificação dos sentidos. Então, a medida em que as atividades dedicadas à leitura são impostas, visando apenas a atribuição de notas e o cumprimento de tarefas, o ato de ler deixa de ser prazeroso e passa a ser assimilado pelo aluno como uma obrigação.

Cosson (2018, p. 27), afirma que “o bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo”. Alegação essa que corrobora diretamente com o pensamento de Bakhtin (2003, p.282), quando este afirma que:

[...] a língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam.

O ensino da gramática prescritiva não contempla o aprendizado da língua, tão necessário ao aluno. É preciso contextualizar o ensino da língua portuguesa, indo além do estudo das regras, valorizando os aspectos sociais, históricos e culturais imbricados nas relações comunicativas e, conseqüentemente, dar voz aos sentidos que o texto apresenta. Sobre o exposto acima, Antunes (2007, p. 53) comenta:

Saber gramática não é suficiente para uma atuação verbal eficaz. De fato, um dos maiores equívocos consiste em acreditar que o conhecimento da gramática é suficiente para se conseguir ler e escrever com sucesso os mais diferentes gêneros de texto, conforme as exigências da escrita formal e socialmente prestigiada.

Isto posto, o presente artigo apresenta a sugestão de uma prática pedagógica a ser desenvolvida com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, fundamentada na teoria de Cosson (2018) sobre sequência didática, visando a proposta de uma alternativa de trabalho com o texto literário. Antes, porém, é importante expor algumas considerações a respeito da sequência básica do letramento literário na escola, defendida pelo autor referido anteriormente.

A sequência básica do letramento literário na escola é constituída por quatro etapas descritas a seguir: o primeiro momento, intitulado de *motivação*, consiste na construção de uma situação de preparação do aluno para o texto literário. Ele pode acontecer por meio da oralidade, de uma leitura ou da escrita, e não deve ultrapassar o tempo máximo de uma aula. Cosson (2018, p. 55) pontua que “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”.

O segundo passo é a *introdução* - momento dedicado à apresentação do autor e da obra. Para ser efetivado, “é preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não deve se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de maneira mais positiva” (COSSON, 2018, p. 61).

Em seguida, a *leitura*, que é o terceiro momento e é considerada a etapa essencial da proposta, dedica-se ao acompanhamento do processo de leitura. Ela deve ser dividida em *intervalos*, onde o professor pode trabalhar outros textos menores que tenham relação com o texto-base, ou ainda fazer a leitura conjunta de um determinado capítulo e discutir com a turma a estética do texto. Sobre esse momento, Cosson (2018, p. 64) destaca:

É durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos. Esse intervalo funciona, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura. Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração. [...] se bem direcionado, ele pode se constituir em um importante instrumento de aferição pedagógica do processo da leitura como um todo.

E, por último, temos a *interpretação*. Esta quarta etapa destina-se à construção dos sentidos do texto. Neste momento será oportunizado ao aluno exteriorizar o que compreendeu, por meio das inferências envolvendo autor, obra e sociedade, podendo se utilizar de ferramentas diversas, tais como desenho, pintura, resenhas, expressão corporal, dentre outros. Cosson (2018, p. 65) afirma que “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social”.

Com relação à proposta *Poemas de Protesto na Literatura Brasileira*, ela poderá ser estruturada em dois meses, totalizando 12 horas/aula e, conforme mencionado anteriormente, não tem a intenção de ser uma atividade fechada, destinada à aplicação na sua forma integral, podendo, inclusive, sofrer modificações de acordo com a realidade de cada turma e escola. É importante ressaltar que a atividade pode e deve compor o plano de conteúdos anual da turma, tendo em vista o seu poder interdisciplinar e a necessidade de tempo para planejamento das intervenções. Se possível, o professor poderá dispor das aulas de interpretação de texto para executar as propostas, podendo ainda dividir a atividade durante o semestre letivo.

1º MOMENTO (2h/a)

MOTIVAÇÃO

Para este momento sugerimos a leitura do artigo “Não podemos ser uma nau sem rumo,” da escritora Lya Luft, veiculado pela *Revista Veja*, de 1º de fevereiro de 2014. O texto trata dos protestos contra a corrupção no Brasil, em defesa da operação do Ministério Público Federal, conhecida como “Lava-Jato”, e das manifestações, por parte da população, ocorridas naquele ano. Para a autora, apesar de justas, é preciso cuidado com as manifestações para que não se tornem (apenas) atos de violência e vandalismo, mas, ao contrário, apresentem resultados concretos para a saúde, segurança pública e educação.

Nesse sentido, a escolha deste texto como motivação para discussão da temática em foco, dá-se, justamente, com o intuito de apresentar à turma a temática a ser trabalhada nas próximas aulas: a literatura como forma de protesto. É preciso ressaltar que, apesar de o artigo não se tratar de um texto literário, ele dialoga com muita clareza com o tema, corroborando com a ideia de que a literatura, em seus mais diversos

gêneros é o retrato e a reflexão dos momentos históricos, em diferentes épocas. Além disso, para as etapas de uma sequência voltada para o texto literário, conforme propõe Cosson (2018), pode-se incluir outros gêneros não literários, tais como, filmes, documentários, etc, desde que dialoguem com a temática em debate.

Essa atividade poderá ser realizada numa área aberta da escola (pátio, ginásio, etc), contando com a participação de professores de outras disciplinas para que se discuta junto à turma um assunto tão em voga na nossa sociedade, atualmente: a corrupção. Esta atividade poderá promover a expressão de diferentes pontos de vistas, antevendo que ambos os grupos, isto é, alunos e professores, poderão interagir e aprender uns com os outros acerca de certas necessidades de apreciação crítica e política em relação à vida em sociedade.

Dividida em dois momentos, na primeira etapa sugere-se que os alunos sejam questionados a respeito das definições de protesto e de manifestação e, voluntariamente, expressem as suas opiniões a respeito das questões suscitadas pelo debate. Em seguida, após a leitura do texto de forma coletiva, alunos e professores podem trazer exemplos de manifestações e protestos ocorridos em nível municipal, estadual, nacional e internacional, e evidenciem quais motivos favorecem o desencadeamento de tais situações. Este tipo de atividade, acreditamos, instiga o aluno a perceber-se como parte de um contexto histórico, social, político e econômico que determina o delineamento de suas concepções de mundo, de sociedade.

2º MOMENTO (2h/a)

INTRODUÇÃO

Nesta etapa, a proposta prevê a apresentação de quatro poemas, de diferentes épocas, mas que lidam com a mesma temática: protesto na literatura brasileira. Sugere-se a leitura e análise dos poemas “Epílogo” (1988), de Gregório de Matos, por abordar o tema da corrupção e da inversão de valores na sociedade baiana do século XVI; “Vozes d’África” (1868), de Castro Alves, que realça a diáspora africana e a escravidão; “Não há vagas” (1963), de Ferreira Gullar, que trata, em tom jocoso, de questões sociais observáveis no nosso cotidiano, hoje, a exemplo do desemprego, do asseguramento aos direitos básicos inerentes à condição humana; e, por último, “Eu quero” (1978), poema de Patativa do Assaré, por discutir questões como a violência e a discriminação,

defendendo a importância da consciência da luta de classes, especialmente do povo nordestino, por condições dignas de vida. Conforme o exposto, sugerimos a leitura e análise de poemas que representam, cada um a seu tempo, possibilidades de protesto, evidenciando a função social da literatura.

Assim, temos no século XVI a influência política, social e religiosa da Igreja Católica, de sorte que o poeta Gregório de Matos, através de suas poesias satíricas, questiona a corrupção nas instituições públicas. Já no século XIX, tem-se o movimento abolicionista e a poesia engajada liderada por Castro Alves. O século XX, por sua vez, apresenta autores em dois momentos modernistas distintos – Ferreira Gullar e Patativa do Assaré – trabalhando a poesia como denúncia social em pleno período da Ditadura Militar.

Sugere-se, mais, uma breve apresentação, sob forma de uma minie Exposição, com fotografias, tanto dos quatro poetas mencionados, quanto do momento histórico, pontuando algumas considerações a respeito da biografia de cada um, bem como do contexto histórico e literário em que eles estavam inseridos. Essa etapa deverá ser planejada com muito cuidado, tendo em vista, que ela é importante para a identificação dos alunos com os poemas a serem estudados. Como são poemas retirados de livros já em domínio público, provavelmente as obras poderão ser encontradas na biblioteca da escola e/ou na internet. Caso não seja viável levar os livros, pode-se imprimir as capas para apresentar aos alunos de onde os poemas foram retirados, pois é preciso que eles compreendam que não são poemas “soltos”. Cada um deles tem uma voz discursiva que se relaciona a outros poemas do livro do qual fazem parte.

3º MOMENTO (2h/a)

LEITURA

Após a introdução, inicia-se a etapa da leitura. Merece destaque o fato de que “Durante esse tempo, cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura” (COSSON, 2018, p. 62). Como se trata de textos curtos, a leitura pode ser realizada no próprio ambiente escolar. Mas o ideal é que seja feito fora da sala de aula, tendo em vista que tirá-los da sua “zona de conforto” é uma excelente forma de instigá-los a se envolver com a proposta. Uma alternativa pertinente é o pátio da escola, ou um outro ambiente aberto. Por serem espaços propícios para a realização de protestos,

relacionam-se com a temática e podem se apresentar como ambientes inspiradores para se trabalhar a questão.

Antes da leitura propriamente dita é importante verificar se todos os alunos estão com os textos a serem trabalhados. Como são poemas relativamente curtos, a escola pode disponibilizar para todos os alunos cópia impressa do material a ser estudado.

É importante que a leitura dos textos seja feita, num primeiro momento, de forma individual e silenciosa e, depois, em voz alta, para realçar a ideia de protesto que os textos ensejam. Pode-se pedir que cada aluno leia para a turma, um trecho do poema, com impositação de voz, levando-os a perceber o caráter expressivo das obras.

4º MOMENTO (4h/a)

LEITURA (INTERVALOS)

Cosson (2018, p. 64) afirma que “ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver, ou pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto [...] até o ritmo de leitura”. Nesse sentido, a ideia dos intervalos, defendida por Cosson (2018, p. 63), constitui-se de atividades que funcionem como “uma focalização sobre o tema da leitura, permitindo que se teçam aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto”. Além do natural acompanhamento da leitura, que consiste em acompanhar a entonação, a compreensão das palavras, e a própria concentração e identificação dos alunos com os poemas, esse momento poderá ser utilizado para auxiliar os alunos em questões relacionadas ao vocabulário, por exemplo, já que são poemas de épocas distintas, o que pode dificultar o entendimento da turma.

Um segundo intervalo poderá ser destinado às discussões acerca do contexto literário em que esses poemas estão imersos e, até mesmo, à militância política e social dos seus autores. Cabe aqui, ao professor, ser mediador desse debate e sugerir algumas considerações, bem como questionamentos a respeito dos poemas. Seguem algumas sugestões:

- ✓ Qual é o contexto histórico da época?
- ✓ Qual a influência do contexto literário nas características da obra?
- ✓ Como o texto se posiciona diante de determinadas situações?

- ✓ Com que situações da realidade atual o poema se assemelha?

Ao propor os questionamentos citados anteriormente, tem-se o objetivo de instigar a turma a identificar a Literatura como função social (engajada), e como veículo propício para retratar e refletir a sociedade em diferentes épocas.

5º MOMENTO (2h/a)

INTERPRETAÇÃO

Tendo vivenciado as três etapas anteriores é chegado o momento final da sequência básica – a interpretação. De acordo com Cosson (2018, p. 65), “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social”. Nesse sentido, pode-se propor para esta ocasião a realização de um momento mais descontraído, fora da sala de aula. Novamente, pode-se utilizar os espaços abertos da escola para a realização de discussões sobre os temas dos poemas com a turma. É importante permitir que os alunos debatam entre si, e exponham suas opiniões em relação aos temas que os textos ensinam.

Posteriormente, sugere-se que seja feita a ampliação das discussões, através de um ciclo de debates sobre as temáticas expostas nos poemas, podendo ser realizado no auditório da escola ou em um outro ambiente que comporte a turma e os convidados, relacionando-as ao contexto histórico-político-social da nossa época. É interessante que para este momento sejam convidadas autoridades locais - através de convite impresso, feito em nome da escola - de diferentes segmentos, para o debate dos temas definidos para a discussão. Propõe-se que seja destinado o tempo de 2h/a para a execução da atividade

Além disso, poderá ser organizado um sarau com a turma, tendo como tema geral “poemas de protesto” na literatura brasileira. Seria interessante agendar uma data junto à escola e preparar convites para que alunos e professores de outras turmas pudessem prestigiar o evento. No dia do sarau a turma ficaria responsável pela decoração do espaço com cartazes e frases de protesto.

O apoio da sala de multimeios é fundamental no auxílio e na seleção das obras dos autores a serem estudados, para que fiquem expostas para leitura durante a

culminância das atividades propostas. A turma também pode sugerir e articular com a declamação dos poemas uma trilha sonora que faça referência à temática expressa nos poemas, podendo ser cantada e tocada pelos alunos e professores envolvidos na atividade. Para compor a trilha sonora deste momento, pode-se sugerir canções de grandes artistas nacionais como “Cálice” (1978), de Chico Buarque; “Alegria, alegria” (1968), de Caetano Veloso “Como nossos pais” (1976), de Belchior; “Pra não dizer que não falei das flores” (1968), de Geraldo Vandré, dentre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a proposta aqui apresentada propicia ao aluno a chance de passear pela história do Brasil por meio da literatura produzida por alguns dos seus principais expoentes. O foco é lhe oferecer condições para que, ao discutir o texto literário, ele forme seu próprio pensamento crítico mediante o estímulo recebido ao longo das discussões.

Nossas considerações não se apresentam como conclusões definitivas sobre a temática discutida ao longo desse artigo. Preferimos salientar o quão importante é aperfeiçoar nossa prática de ensino, a fim de fomentar o letramento literário, o qual se dará, neste caso, pela discussão de elementos formais próprios do texto poético, à medida em que se discutirá as temáticas de cada um – “tema” é um elemento próprio e fundamental do conteúdo de textos literários, sobretudo pela sua importância no desenvolvimento da leitura e do pensamento críticos. E como se faz essencial a iniciativa de projetos que desenvolvam atividades direcionadas à Literatura de textos literários no contexto escolar.

Conforme pode ser visto ao longo a exposição acima, a Literatura é fonte inesgotável de temáticas que levam o aluno a formar-se enquanto leitor, indivíduo e cidadão, por exemplo. Entretanto, é preciso que a escola busque meios de oportunizar ao aluno, que também é leitor, a buscar na leitura de textos literários, um espaço de construção e ressignificação dos sentidos, sobretudo no que diz respeito a questões de natureza social e histórica. Assim, as aulas de Língua Portuguesa assumem a difícil tarefa de transformar-se em um ambiente emancipador, que desperte no jovem aprendiz o prazer de ler e compreender o que lê, preferencialmente em uma perspectiva interdisciplinar, quando história, memória e literatura se entrecruzam na reflexão de um

passado nacional e na construção de uma consciência crítica no sentido político, sobretudo porque tal conjunto de fatores incide sobre a formação de um pensamento crítico-reflexivo para o aluno.

Neste diapasão, entendemos que ser um leitor crítico significa ser capaz de criar outros universos de compreensão, construir sentidos para nossa existência a partir das leituras que fazemos de nós mesmos, do outro e do mundo; ser e saber se posicionar criticamente como cidadão diante de uma sociedade que marginaliza e exclui, especialmente os seus integrantes menos letrados em práticas sociais mais formais, como o conhecimento que se debate e que se produz na discussão de um texto literário. Assim, é diante da confluência de tantas possibilidades que se edifica um leitor proficiente e crítico. Sob a perspectiva da multiplicidade do conhecimento através da leitura literária, essa pesquisa entende a necessidade de defender o espaço da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa, bem como assegurar o seu devido valor na formação do jovem leitor, notadamente por meio de leituras que lhe despertem a consciência do que significa ser um cidadão ativo em uma sociedade pós-moderna, como a brasileira, em especial pelo conhecimento sobre sua história e sua literatura.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé Costa. **Muito além da gramática**: Por um ensino sem pedras no caminho. Parábola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins, 2003.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. Editora Contexto, 2018.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Magda Lopes. 3 ed. – Porto Alegre: Artmed.
- FERRAREZI JUNIOR, C. **Guia do trabalho científico, do projeto à redação final**: monografia, dissertação e tese. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. **A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto**. Disponível em: http://www.demandanet.com/portal/publicacoes/2011/editais/a_import%C3%A2ncia_da_leitura_na_sociedade_contemporanea.pdf Acesso em 03 de Abril de 2019.
- VIEIRA, L. A. Formação do leitor: a família em questão. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR, III, 2004, Belo Horizonte. III Seminário Biblioteca Escolar: espaço de ação pedagógica, Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2004. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/308.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CAPITÃES DE AREIA (O FILME): UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO À LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO PECHÉUTIANA

Willian Fernandes³⁴
Renato Rodrigues Oliveira³⁵

O presente trabalho propõe a possibilidade de se pensar uma abordagem de letramento literário, sob a égide da Análise do Discurso pecheutiana, utilizando o filme “Capitães de Areia” com enfoque na questão dos Direitos Humanos. Nesse sentido, ao lançar mão dessa possibilidade, uma questão se fez presente: como pensar numa proposta de letramento literário utilizando “Capitães de Areia” como uma mídia digital e que não desconsidere o real da língua/história, as condições de produção, as formações discursivas e ideológicas tão importantes para a construção dos sentidos dessa obra? Assim, entendemos que, a partir da retomada das condições de produção da obra cinematográfica, bem como do livro, obra mãe, seja possível trazer à tona os efeitos de sentidos produzidos pela discursividade dos Direitos Humanos que a constitui. Logo, aportados nesses efeitos de sentido, e orientados pela premissa teórica de Letramento Literário de Rildo Cosson (2014), propomos, a partir do filme “Capitães de Areia”, trabalhar pelo viés dos Direitos Humanos, com uma proposta de letramento literário, considerando o tema da denúncia social como projeto do modernismo brasileiro. Para isso, analisamos esse longa metragem, disponibilizado no *Youtube*, e, como resultado parcial, desvelamos que esses aspectos discursivos o insere na ambiência de uma estética literária específica, respondendo ao projeto de ruptura que aflora das condições de produção propostas pelo movimento modernista, para, por fim, possibilitar que a noção de Direitos Humanos, tão cara à construção da discursividade da obra, converta-se num gatilho analítico dos efeitos de sentido do filme, aqui entendido como manifestação discursiva e linguageira.

Palavras-chave: Letramento Literário, Análise do Discurso, Capitães de Areia (o filme).

INTRODUÇÃO

Pensar na mídia “Capitães de Areia” como um acontecimento discurso é possibilitar buscar os pré-construídos que constituem o processo de roteirização do filme. Nesse sentido, ir ao encontro dessas memórias discursivas significa retomar a estética literária na qual a obra mãe se insere para, a partir daí, encontrar as formações discursivas e ideológicas que constituem a discursividade de “Capitães de Areia – o filme”. Ao encontrar, então, as inscrições ideológicas e discursivas na qual o sujeito-autor Jorge Amado se inscreve, lemos a possibilidade de se pensar num processo de letramento literário, de forma que o aluno possa compreender as condições de produção da obra mãe, (o livro), pensada enquanto uma outra manifestação discursiva, mas cujas filiações ideológicas se perpetuam.

³⁴ Doutorando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, willian_letras_direito@hotmail.com

³⁵ Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia e professor do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG, renatoletras34@gmail.com

Espera-se, portanto, que o aluno possa perceber, nessa reverberação discursiva da produção cinematográfica, que é possível notar as características de uma estética literária não só num suporte discursivo impresso, mas também num suporte cinematográfico.

Portanto, o presente artigo tem como método a pesquisa bibliográfica de modo que utilizamos os postulados teóricos trazidos pela Análise do Discurso de cunho pecheutiana, explorando e aplicando as noções de discurso, formação discursiva, formação ideológica, sentido, memória, pré-construído e interdiscurso.

Outrossim, ainda trabalhamos com a proposta de Letramento Literário posta por Rildo Cosson (2014) e que se insere no campo dos Estudos Literários, mobilizando os conceitos de letramento, letramento literário, leitura, sentido e a apresentação de sua sequência básica de letramento.

Importante frisar que como são propostas teóricas de áreas distintas, ao término do tópico sobre o letramento literário, sentimos a necessidade de apontar o distanciamento existente entre a concepção de sentido adotada pelo letramento literário e a concepção pecheutiana, sendo essa última a que adotamos para nossa proposta de intervenção.

Por fim, entendemos que, ao fazer a aplicação da Análise do Discurso pecheutiana na sequência básica de letramento proposta por Rildo Cosson (2014), é possível fomentar, no aluno, o interesse pela leitura de livros literários, de forma que eles os compreendam como passíveis de leituras sócio-históricas no momento de seu acontecimento discursivo; servindo, dessa maneira, a obra cinematográfica como ponto de apoio para a inserção no universo do letramento literário.

Posto isso, passamos a uma breve reflexão do postulado teórico de Michel Pêcheux.

ANÁLISE DO DISCURSO E CAPITÃES DE AREIA: POR UMA LEITURA IDEOLÓGICA

Para compreender a proposta de Análise do discurso pecheutina é necessário adentrar no postulado histórico de sua teoria discursiva, teoria essa sustentada numa relação de entremeio com campos diversos do conhecimento.

Essa proposta teórica é sustentada numa tríade, estando numa ponta o materialismo histórico de Marx que é relido pelo Althusser, trazendo à tona a teoria das

formações sociais (teoria das ideologias), na outra ponta a releitura que o próprio Pêcheux faz da linguística posta por Ferdinand de Saussure, sendo a materialidade linguística passível de análise (mecanismos sintáticos e processos enunciativos) e, na última ponta, a teoria discursiva proposta por Foucault (história dos processos semânticos) de modo que temos essa tríade perpassada por uma teoria da subjetividade, trazida na releitura que Lacan faz da proposta freudiana. (PÊCHEUX, 2014)

Assim, pensar no postulado histórico de Pêcheux é compreender que, na sua teoria discursiva, há diálogo estabelecido com a Filosofia, as Ciências Sociais (releituras de Marx e Althusser) e a psicanálise de Lacan e Freud, constituindo uma ciência marcada por uma zona de debates interdisciplinares. (STAFUZZA e GÓIS, 2014), de modo que, ao se aportar nessas diferentes regiões do conhecimento, Pêcheux sustenta uma teoria de cunho materialista, aportado também na psicanálise como um caminho para analisar o discurso.

Nesse sentido, consoante Pêcheux (1997), quando se tomar o discurso como passível de ser analisado, é preciso pensar na impossibilidade de se analisar um dizer como um texto linguisticamente estruturado e fechado em si mesmo, isso dado o fato de que se faz necessário o entendimento do discurso como uma rede de memórias, conectado a discursos outros sob a égide de determinadas condições de produção. Podemos concluir, então, que o discurso está inscrito em um momento histórico específico e que o seu sentido se dá pelas condições de produção de onde ele surge.

Logo,

O discurso não se trata de uma transmissão de informações entre sujeitos, mas sim, de “efeito de sentidos” – entre os sujeitos inseridos em um acontecimento discursivo – decorrentes da conjuntura histórica e também da imagem que o sujeito faz de si e do outro, sempre em uma relação de alteridade [...]. (ROCHA, 2017. p. 37) (Grifos do autor)

No entanto, ao propor o funcionamento dos discursos, Pêcheux (1997) sustenta a construção de sentidos que emana desse funcionamento ancorado nessa proposta interdisciplinar, de modo que busca em Althusser aporte para trabalhar os processos ideológicos que constituem o discurso. Dessa forma, Pêcheux (1997), traz que, no que tange à ideologia, há, para ele, diferença entre a concepção positivista, não sendo, portanto, um conjunto de ideias originadas nos sujeitos, mas sim um complexo rol de atitudes ou representações, não sendo elas nem universais ou individuais e que se

relacionam de maneira mais ou menos direta com posições de classes que se divergem. (PÊCHEUX, 2014)

Dessa forma, é no discurso que a ideologia se faz material, de forma que a construção dos sentidos se dá nas posições sócio-históricas na qual os discursos têm o seu acontecimento. Nasce aqui o que Pêcheux (1997) toma como as formações ideológicas.

Portanto, para Pêcheux (1997, p. 160), não há em qualquer palavra, expressão ou proposição, seja oralizada ou escrita, um sentido em estado de dicionário, negando-se, assim, a ilusão de transparência literal do significante. Logo, para ele o sentido seria determinado pelas posições ideológicas assumidas no jogo discursivo e que é clivado pelo processo sócio-histórico do acontecimento discursivo.

Desta feita, pensar, então, na construção de sentidos numa vertente pecheutiana é, sobretudo, pensar em como os sentidos são construídos nas formações ideológicas de onde os discursos insurgem.

Destarte,

Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas: retomando os termos que introduzimos acima e aplicando-os ao ponto específico da materialidade do discurso e do sentido, diremos que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes. (Grifos do autor) (PÊCHEUX, 1997, p. 160-161)

Outrossim, é sintomático que, numa dada formação ideológica, torna-se possível pensar na produção de sentidos de uma discursividade. Sendo assim, aliada à noção de formação ideológica e tão importante para a produção dos sentidos, é que Pêcheux (1997, p. 160) cria a noção de formação discursiva como uma força maior que determina, em uma formação ideológica específica, guiada pelo estado da luta de classes, aquilo que pode e deve ser dito sendo materializado, por exemplo, como um sermão, um panfleto etc.

Por isso, é que, ao ser inserida numa dada formação ideológica e discursiva, a palavra significa, afinal,

Todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamentos no seu espaço: não há identificação

plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade” no sentido performativo do termo. (Grifos do autor) (PÊCHEUX, 2008, p. 56)

Outra questão, tão igualmente importante para compreender o sentido em Pêcheux (1997) é a questão da memória, entendida como a materialização de um pré-construídos ou insurgida como interdiscurso.

Pêcheux (1997) toma, então, a questão da memória discursiva como um já dito, como algo passível de ser retomado no fio discursivo ao emergir de maneira inconsciente na enunciação. Melhor explica Pêcheux (1999, p. 52) ao dizer que

[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (Grifo do autor)

Essa memória é também compreendida como um pré-construído, ou seja,

[...] corresponde ao *sempre-já-aí* da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (“o mundo das coisas”), ao passo que a ‘articulação’ constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito.” (PÊCHEUX, 1997, p. 164) (Grifos do autor.)

Isomorfa à noção de pré-construído e memória discursiva, ele também propõe a ideia de interdiscurso, sendo um discurso outro que, de maneira independente, fala sempre antes de um outro lugar, pensado como uma teia de memórias interconectadas uma às outras discursivamente, ou a um outro discurso anterior. (PÊCHEUX, 2008). Dessa forma,

[...] toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas. (PÊCHEUX, 1997, p. 162) (Grifos são do autor)

Em suma, é por meio do interdiscurso que o sujeito discursivo pode lançar mão das possibilidades do dizível em uma dada formação discursiva de modo que essa rede de memórias se torna, então, essencial para a construção dos sentidos.

Assim sendo, ao propormos uma leitura discursiva e conseqüentemente a produção de sentidos advindos desse ato, esperamos que, aportados nessa percepção teórica, os alunos sejam capazes de compreender as formações discursivas e ideológicas no acontecimento da obra cinematográfica, bem como da obra mãe (o livro), pois entendemos que, por meio da obra cinematográfica, seja possível a retomada do acontecimento discursivo da obra mãe, o livro de Jorge Amado, de modo que, ao entender as redes de memórias que aquele suscita, os alunos sejam capazes de perceber os pré-construídos, ou interdiscurso, presentes em ambas e que é tão essencial para entender toda a proposta ideológica da estética literária na qual essa obra se insere.

Sendo assim, associado aos preceitos da Análise do Discurso pecheutinana supra-exposto, passamos, então, a uma abordagem da concepção de letramento Literário para Rildo Cosson.

TEORIZAÇÃO DE LETRAMENTO LITERÁRIO CONSOANTE COSSON (2014)

Antes mesmo de adentrarmos na proposta de Letramento Literário proposta por Cosson (2014), uma primeira reflexão provocada por ele é a de se compreender, afinal, o que é letramento.

Tomando Soares (2008) como norte, Cosson (2014), sobre o letramento, diz que

Trata-se não da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas. Há, portanto, vários níveis e diferentes tipos de letramento. Em uma sociedade essencialmente letrada como a nossa, mesmo um analfabeto tem participação, ainda que de modo precário, em algum processo de letramento. Do mesmo modo, um indivíduo, pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e possuir um conhecimento superficial em outra, dependendo de suas necessidades pessoais e do que a sociedade lhe oferece ou demanda. (COSSON, 2014, p. 12)

Em outras palavras, o letramento extrapola o mero ato de ler a palavra escrita, de modo que a prática de letramento obedece à demanda social da prática de comunicação, isto é, a depender da exigência comunicativa, podemos ter um doutor não letrado, em uma determinada área, e um analfabeto letrado numa outra.

Posta a ideia do letramento como um processo, é que Cosson (2014) entende esse processo como possibilidade de uma prática humanizadora. Em outras palavras,

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e

formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. (COSSON, 2014, p. 17)

Sendo assim, estaria a escola responsável pela formação leitora do aluno. Todavia, a despeito de ser essa uma das funções da escola, Cosson (2014) alerta que a literatura não tem cumprido a sua função de construção e reconstrução da palavra humanizadora. Dito de outro modo, o que Cosson (2014) espera é que

[...] os programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. (COSSON, 2014, p. 23)

Nesse sentido, é urgente legitimar o espaço da leitura de textos literários como a mais importante prática literária na escola, dando-se espaço e merecido destaque que ensinar literatura não centralizar esse ensino nas informações de leituras críticas, teóricas ou historiográficas. Dessa feita, é importante retomar, afinal, a importância da leitura de textos literários como uma prática humanizadora e também social, sendo, nessa perspectiva, uma responsabilidade da escola.

Porém, o trabalho com essa prática de leitura perpassa ainda a própria concepção de leitura, que, no processo de letramento literário, seria a permuta de sentidos não apenas entre escritor e leitor, mas, sobretudo, como o contexto social onde eles se localizam. Afinal, os sentidos resultariam da simbiose sentidural do homem imerso em um tempo e em um espaço. (COSSON, 2014)

Em virtude disso, para Cosson (2014, p. 27) pode-se considerar bom leitor aquele que a partir do mundo, nunca numa ação monológica, compreende as inúmeras vozes que constitui a leitura, sendo, portanto, um ato solidário.

Nesse sentido, a episteme de Cosson (2014) nos faz compreender que é no ato solidário, no concerto das inúmeras vozes que constituem o texto literário que os sentidos são construídos pelo leitor, de modo que o processo de compreensão deixa de ser um monólogo.

Posto isso, voltando o olhar para a construção de sentido sobre texto literário, é possível perceber, portanto, que

A análise literária, ao contrário, toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados

aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária. (COSSON, 2014, p. 29)

Diante disso, pensando no processo de letramento literário, Cosson (2014) propõe uma sequência básica do letramento literário, que é a que escolhemos como método de trabalho, sendo ela constituída de quatro passos, a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Sobre a motivação, Cosson (2014) diz que ela dá ao leitor subsídios para o recebimento do texto, de modo a não silenciar nem texto, nem leitor. Assim sendo, nessa etapa inicial, é dado ao aluno elementos que venham a instigar sua curiosidade defronte ao universo linguístico-literário que compõe a obra, de modo que esse ato não ultrapasse uma aula, pois perderia sua eficácia.

No que tange à introdução, o seu papel é promover no aluno o recebimento positivo da obra. (COSSON, 2014). Uma dica é que, assim como na motivação, o professor não se delongue, podendo, por exemplo, utilizar paratextos e deixar que o aluno autonomamente faça possíveis incursões na materialidade da obra escolhida. (COSSON, 2014).

Quanto à etapa da leitura, ela é o ato de ler efetivamente o texto literário, no entanto, nessa etapa, Cosson (2014) propõe intervalos literários. Esses intervalos são entendidos como acompanhamentos do processo de leitura de modo que o professor consiga auxiliar os alunos no momento em que eles apresentam ao professor os resultados de sua leitura. Nesse sentido, Cosson (2014, p. 64) ensina que

É durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos. Esse intervalo funciona, assim, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura. Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração.

Logo, nesse processo de acompanhamento da leitura dos alunos, o intervalo representa o momento em que professor poderá auxiliá-los a interagirem melhor com o texto, reajustando, por exemplo, suas expectativas com o texto, bem como o ritmo da leitura, impedindo, assim, o abandono do livro. (COSSON, 2014).

E, por fim, como última etapa, há a interpretação. Cosson (2014) traz que ela, vista pelo prisma do cenário literário, dever ser pensada em dois momentos: um interior e outro exterior.

Quanto ao momento interior, ele seria processo de decifração de palavra por palavra, depois de capítulo por capítulo culminando, assim, na compreensão macro da obra. (COSSON, 2014).

Para além disso, esse momento é entendido como o encontro do leitor com a obra, pois é algo individual, constituído pela experiência da leitura literária. Mas vale lembrar que, embora seja um ato pessoal e íntimo, ele ainda continua sendo um ato social, pois, nesse momento, todas as experiências literárias, a história de leitor do aluno, suas relações familiares e tudo que compõe o contexto da leitura constituem a construção desse momento interno. (COSSON, 2014).

Já o momento externo é a consolidação material da interpretação como um ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. (COSSON, 2014). É nesse momento que há a concretização do letramento literário, pois, consoante Cosson (2014, p. 65)

Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória.

Por isso, o ato de conversar com um amigo, ou mesmo colega de trabalho é tido como a externalização da leitura, e essa prática também deve ser realizada na escola. Assim, é importante o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar, após leitura e conseqüente reflexão da obra a reflexão da obra lida, sendo esse um meio de externalização (COSSON, 2014, p. 68). Uma sugestão que tem sido praticada em várias escolas é a resenha. Esse gênero textual possibilita a sua circulação entre os demais alunos da escola.

Para terminar, perpassando toda a preocupação da construção do sentido por Cosson (2014), vale mostrar no que ela diverge da percepção e construção do sentido para a Análise do Discurso pecheutinana.

Enquanto o letramento literário de Cosson (2014) toma a construção do sentido como o resultado da interação e troca entre o leitor, a sociedade de que ele faz parte e a obra literária que ele se propõe a ler, sendo, portanto, o compartilhamento de visões de mundo no tempo e no espaço, a proposta de sentido na Análise do Discurso pecheutiana se distancia daquela, na medida em que entende que os sentidos não estão postos e nem são compartilhamentos de visões de mundo, mas são efeitos que se dão no

acontecimento discurso quando determinado sujeito discurso, ao se inscrever inconscientemente numa dada formação Discursiva e formação ideológica, possibilita que discursos outros, memórias outras signifiquem no momento de sua enunciação. Fato é que o enunciado pode até se repetir, mas nunca a enunciação, justamente porque ela traz consigo todo o materialismo histórico que é tão caro à produção de sentidos na Análise do Discurso pecheutiana.

Sendo assim, quando trabalharmos com a noção de sentido na proposta de intervenção a seguir, nos referimos à noção trazida por Michel Pêcheux (1997), reclamando, assim, todo o seu postulado teórico para essa construção.

POR UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO À LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO PECHEUTIANA

A obra cinematográfica tomada como objeto de estudo nessa análise foi, como mencionado, “Capitães de Areia”, filme baseado na obra literária homônima de Jorge Amado, com roteiro e direção de Cecília Amado. Na versão fílmica, Cecília Amado, em parceria com Hilton Lacerda, busca imprimir às cenas o mesmo enlevo sobre as questões sociais típicas do Romance de 30, ambiência literária na qual a obra amadiana, publicada em 1937, se inscreve. Nesse sentido, ao promover uma espécie de espelhamento das reflexões sobressalentes da obra literária, a diretora/roteirista busca, dentre outras coisas, refletir a inscrição ideológica de Jorge Amado.

A proposta deve ser adotada em uma turma de 3º ano do Ensino médio e partirá do pressuposto de que os alunos já teriam tido contato com o ideário da Geração de 30 do Modernismo Brasileiro.

Diante disso, tomando a motivação como etapa inicial da sequência básica de Cosson (2014), a sugestão é passar a música tema do filme, “Capoeira Futuro”, de autoria de Carlinhos Brown e, a partir dela, propor uma reflexão acerca das condições de produção da canção, buscando apreender os possíveis efeitos de sentidos que emergem dela. Depois do partilhamento das interpretações produzidas, o professor dirá que ela faz parte da trilha sonora do filme “Capitães de Areia”, adaptação fílmica da obra de Jorge Amado.

Na etapa da motivação, o professor irá reproduzir trechos do filme retirados do *YouTube*, como a cena em que a personagem Professor desenha o homem da piteira (a

partir de 27'27" até 28'49" do link disponível nas referências bibliográficas). Após assistirem, o esperado é que os alunos consigam identificar as demandas sociais levantadas no filme, em especial a questão do abandono social dos capitães de areia. Nesse momento, abre-se o questionamento se os efeitos de sentido postos na canção de "Capoeira Futuro" permanecem os mesmos, e como pensar nos efeitos de sentido nas cenas expostas, quando pensadas sobre o prisma da canção.

Como ponto de partida da etapa da leitura, o professor regente trará trechos do livro que coincidam com as cenas retratadas, mencionamos novamente a cena do homem da piteira sendo desenhado³⁶.

Após a leitura e identificadas, nos excertos, essas questões sociais, os alunos serão questionados se há, nos trechos da obra cinematográfica, os mesmos efeitos de sentido quando pensados nas FD e FI (refletindo, assim, os direitos sociais com foco nos Direitos Humanos) dessas crianças de rua, que é um dos pontos discutidos pela Geração de 30.

A partir desse momento, o professor regente pedirá aos alunos que leiam toda a obra original, estipulará data para o término da leitura, mas, durante o processo de leitura, fará dois momentos de intervalos nas aulas de literatura. No primeiro deles, irá problematizar a influência do ideário que constitui o estilo de época na construção da obra. Por conseguinte, abordará como Jorge Amado sofre influência da proposta literária do romance de 30, o que, em certa medida, faz com que ele acabe deixando vir à tona suas inscrições discursivas nessa formação discursiva e ideológica que compõem os escritores da 2ª Geração do Modernismo Brasileiro. Vale lembrar que a demonstração dessa percepção discursiva deve ser mostrada aos alunos como passíveis de serem lidas na materialidade linguística do livro "Capitães de Areia".

No segundo intervalo, o professor regente deverá questionar como Jorge Amado problematiza a questão social dos capitães de areia e como isso reflete uma questão de cunho social maior e que não diz respeito só ao contexto baiano, mas sim brasileiro. É importante trazer, nesse momento, as condições de produção do acontecimento de "Capitães de Areia" (o livro) para que os alunos consigam apreender as formações discursivas e ideológicas que emanam da discursividade da obra.

³⁶ Vide trecho exemplificado nas páginas 141-142 da versão da obra "Capitães de Areia" que consta nas referências bibliográficas no final do artigo.

Portanto, defronte à questão da problemática do abandono social dos menores retratos em ambas as obras e da negligência do governo brasileiro, intenta-se que os alunos compreendam a presente obra como um reflexo maior de toda a sociedade da época, não como um recorte isolado. Sendo assim, possibilitar ao aluno o acesso às condições de produção e às formações ideológicas é, sobretudo, permitir que ele produza os efeitos de sentido que só são possíveis quando pensados no acontecimento da obra analisada por eles.

Na etapa da interpretação, é fundamental tomar como momento interior aquilo que, na Análise do Discurso pecheutiana, chamamos de clivagem discursiva, pois deve-se levar em consideração toda a historicidade de sujeito leitor (o aluno), no momento da construção de sentidos. É por meio dessa clivagem que o leitor, aportado em sua vivência, é capaz de perceber todas as memórias discursivas presentes na discursividade da obra, momento em que ele consegue perceber os pré-construídos, ou interdiscurso, que constituem a obra.

Como momento externo, que seria o momento da partilha, pedir-se-ia aos alunos que assistam ao filme na íntegra e que, ao término, retomassem também as memórias discursivas que constituem a obra cinematográfica, buscando evidenciar se toda a historicidade do livro é reverberada no filme. Feito isso, os alunos deveriam produzir um vídeo e postar no *Youtube*, fazendo um contraponto de suas impressões sobre os efeitos de sentidos produzidos em ambas as obras trabalhadas.

POR UM EFEITO DE CONCLUSÃO...

Norteados em toda discussão teórica posta acima, nos postulados teóricos de Pêcheux, bem como no de Cosson (2014), seguindo a sua sequência básica, perpassando os caminhos da motivação, introdução, leitura e interpretação, é que entendemos a possibilidade de, em todas essas etapas, fomentar uma leitura discursiva do conjunto de materiais didáticos utilizados para a construção do letramento literário dos alunos.

Destarte, ao fazer a provocação da etapa da motivação sobre quais os efeitos de sentido que emergem da discursividade da música “Capoeira futuro”, o professor já conduz os alunos à ambiência da problemática social que é denunciada em ambas as obras: a cinematográfica e o livro.

Nessa mesma linhagem, ao serem apresentados, na introdução, os recortes de cenas do filme, entendemos ainda a continuação da imersão do aluno no ideário da Geração de 30 do modernismo brasileiro, e essa prática possibilita ainda mais a leitura de quais as Formações Discursivas e Ideológicas constituintes da obra de Jorge Amado e de sua posterior reprodução cinematográfica.

Compreendemos ainda que um dos pontos basilares para a construção de sentido da obra literária, bem como da obra cinematográfica são os intervalos nas aulas de literatura, pois acreditamos que, por meio do debate provocado nos dois intervalos propostos, o aluno seja capaz de perceber como Jorge Amado está inserido na formação ideológica da Geração de 30 e que compreender a formação discursiva na qual ele se inscreve é o caminho fundamental para a construção dos sentidos que constituem sua obra. Ademais, ao compreender que a questão da denúncia social é uma marca ideológica dessa geração literária, o aluno conseguirá maximizar a situação dos capitães de areia não como uma realidade local, mas sim a nível nacional, quando pensada nos grandes centros urbanos.

E, por fim, no que tange à exposição, ao assistirem ao filme “Capitães de Areia” na íntegra e ao construírem o vídeo que será postado no *Youtube*, os alunos farão emergir os efeitos de sentido construídos em ambas as obras e poderão perceber que, embora existam a reverberação de todo o ideário da Geração de 30 na obra cinematográfica, os efeitos de sentidos provocados por ambas podem não ser os mesmos.

O importante dessa exposição via *Youtube* é a possibilidade de se provocar um debate posterior em sala de aula sobre as várias leituras possíveis de toda a classe.

Posta toda a discussão acima, a despeito de a teoria do letramento literário ser da área dos Estudos Literários e da Análise do Discurso pecheutiana pertencer aos Estudos Linguísticos, é que compreendemos ser possível o diálogo entre ambas na promoção de um letramento literário que se sustente na construção de sentidos numa ótica pecheutiana.

REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. **Capitães de Areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CAPITÃES de Areia: Direção: Cecília Amado. 2011 (1:38). Disponível em: <
https://www.youtube.com/results?search_query=Capit%C3%A3es+de+areia+>

COSSON, Rildon. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2.ed., 4. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio**/ tradução EniPuncinelliOrlandi [et al.] 3ªed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectiva (1975). In: GADET, F.; HAK. T. (Org). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 5º ed. Traduzido por Bethania S. Martini... (et al). Campinas, SP: Editora Unicamp. 2014.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STAFUZZA, G. B; GÓIS, M. L. S. Apontamento sobre a Análise do Discurso e suas práticas. In. GONÇALVES, A. V; GÓIS, M. L. S. (Org). **Ciências da linguagem: o fazer científico: Volume 2**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

RENASCIMENTO: UMA RELEITURA DO CONTO DE FADAS “CHAPEUZINHO VERMELHO”

Wagner Pereira de Souza³⁷

RESUMO

Este trabalho tem a função de apresentar algumas discussões em torno do Conto de fadas “Chapeuzinho vermelho”, de modo a promover reflexões que, através da leitura verticalize o conhecimento. Alguns questionamentos são realizados no trabalho sobre o porquê, ao aprender, mesmo que na infância, gêneros como o já citado e também cantigas de rodas, fábulas entre outros, eles sempre ficarão na memória, mesmo sem o indivíduo fazer esforço para isso, enquanto outros conteúdos, nem se esforçando, conseguirá lembrá-los. Sendo assim, são debatidos alguns aspectos contributivos à vida do ser humano a partir desse gênero. Nesse contexto, destaca-se a questão do “Renascimento” como elemento de transposição no ciclo do conhecimento e através dessa elevação pressupõe-se a imersão em um novo ciclo vital e dessa forma, se tornar um autor da própria história se libertando da alienação do senso comum. Para uma melhor compreensão do assunto, o método indutivo foi adotado, nesse método, destaca-se uma das grandes importâncias que é a de que, pode-se chegar a resultados muito além dos pretendidos inicialmente e assim tornando o estudo bem mais enriquecido. Acrescido a isso, este estudo também explora as significativas contribuições que o autor possui ao elaborar um texto capaz de promover reflexões diversas no leitor, além de o intimar para que complete as lacunas existentes nos textos. Lacunas aqui, não são entendidas como falhas, mas sim vertentes propositalmente construídas a fim de refutar no leitor essa participação que também finda por assumir uma coautoria junto ao texto.

Palavras-chave: Renascimento, Conto de fadas, Leitura.

INTRODUÇÃO

A ficção sempre fez parte da vida do ser humano, de modo que o sonhar, imaginar, o transcender o espaço real sempre intrigou o homem e é um elemento inerente o seu dia a dia. Por isso, que “só os vivos sonham” e a palavra vivo aqui está empregada no sentido metafórico, pois quem não consegue transpor o espaço real para imergir no espaço fabulístico pode possuir problemas também no espaço de vivência real.

Apesar de ser um fator importante ele não pode determinar as realizações do ser para também não ser caracterizado que “vive no mundo da lua”. Diante disso, faz-se necessário manter um equilíbrio entre o real e o imaginário sendo que esse equilíbrio

³⁷ Professor efetivo de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas da SEDUC/MT – Secretaria de Educação e Cultura do estado de Mato Grosso. Pós-Graduado em Coordenação Pedagógica. wpereirasouza46@gmail.com.

não se encontra em fórmulas prontas ou em manuais como uma receita de bolo, por exemplo. É necessário que cada pessoa utilize sua própria “balança” para realizar sua autocrítica.

A partir desse cenário, os Contos de fadas têm uma propriedade importantíssima na vida do ser humano desde a tenra idade. Engana-se quem julgar que as histórias desse e de outros gêneros semelhantes possuem apenas o propósito de entreter crianças e transmitir uma moral da história no final. Portanto, são muito mais densos do que parecem. Essa prerrogativa, confirma-se a partir de alguns pressupostos em que as pessoas carregam inerentemente consigo de maneira impetrada que mesmo sem fazer esforços muitas informações nunca mais são esquecidas.

Nesse contexto, algumas interrogações caminham alinhadamente com as pessoas, sendo que independentemente do nível escolar, social, financeiro e outros mais que poderiam ser apontados, elas, (as interrogações) estão presentes. Por isso, faz-se necessário pontuar alguns fatores, a saber: por que as pessoas nunca se esquecem dos Contos de fadas, das Fábulas, Cantigas de roda e outros gêneros, tanto orais quanto textuais? Ainda, na idade adulta, normalmente, as pessoas não recordam de outros punhados de conteúdos que aprenderam, mas esses, sempre ficam na memória.

Pensando nisso, seria uma questão passional, em que o indivíduo já possui uma pré-disposição para esse aprendizado? Seria algo de fácil assimilação, por isso que não saem da mente? Seria porque os professores são excelentes contistas e por isso a pessoa internaliza com facilidade? Pois bem, o leque de questionamentos pode se estender a um nível bem mais complexo do que isso e algumas dessas e outras que podem surgir, não se deve descartar – claro, com estudos de verificação – pois, elas podem se confirmarem.

Dentro dessa relevância, o estudo aqui proposto é o de caminhar nessa vertente, pois o papel daquele que muitas vezes passa por invisível nesse contexto, aquele em que mesmo antes da escrita chegar a ser um texto já agia sobre ele. Dito de outra maneira, aquele que antes de que o texto estivesse ainda num aspecto anterior ao embrionário, já pensava nessas perspectivas e que o arquitetou, organizou, conjugou, referenciou, combinou ações e palavras para que o resultado final impactasse de forma contundente o leitor. Essa referência, se deve ao autor da obra.

Dessa forma, constata-se esse emaranhado de sentidos possíveis (ou quem sabe até impossíveis ou ainda não vistos) que o texto literário promove. Ele nunca será um

texto acabado, esgotado, pois o leitor é convidado a preencher os espaços que porventura exista dentro da obra e como em cada tempo se tem leitores diferentes, logo, as contribuições também poderão ser infinitas, já que de cada período emergem leitores nos mais diferentes níveis.

Essa perspectiva se fundamenta na teoria de Bordini (1986, p. 116), para a teórica e estudiosa do assunto “[...] o ato de ler se completa e gratifica o leitor, tornando-o conivente com outras vidas e outros mundos, obrigando-o a se emocionar, a repudiar, a apaixonar-se, todavia, sem nunca perder o controle consciente da situação de leitura, o que é, talvez, seu maior atrativo, pois permite um diálogo em igualdade de condições.”

A partir do postulado de Bordini se conclui, ainda que embrionariamente, a multiplicidade funcional do texto literário, bem como suas propriedades em promover reflexões plurais no leitor. Sendo assim, esse trabalho propõe meditar sobre possíveis reflexões em que o leitor pode fazer do gênero “Conto de fadas” impreterivelmente no “Chapeuzinho vermelho”. As discussões giram em torno de uma possível releitura que conduz a um determinado “Renascimento”.

METODOLOGIA

A metodologia se constitui um fator importante para os estudos científicos, pois é ela quem conduz e que fornece as diretrizes para que o trabalho seja executado com êxito. Portanto, o referencial metodológico aqui adotado visa fornecer subsídios para que a proposta em análise seja proeminente.

Segundo Lakatos e Marconi (2003) o conhecimento científico possui particularidades que o diferencia dos demais. Para as autoras, esse processo

Constitui um conhecimento contingente, pois suas proposições ou hipóteses têm sua veracidade ou falsidade conhecida através da experiência e não apenas pela razão, como ocorre no conhecimento filosófico. É sistemático, já que se trata de um saber ordenado logicamente, formando um sistema de ideias (teoria) e não conhecimentos dispersos e desconexos. Possui a característica da verificabilidade, a tal ponto que as afirmações (hipóteses) que não podem ser comprovadas não pertencem ao âmbito da ciência. Constitui-se em conhecimento falível, em virtude de não ser definitivo, absoluto ou final e, por este motivo, é aproximadamente exato: novas proposições e o desenvolvimento de técnicas podem reformular o acervo de teoria existente (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 79).

Pautado nessa premissa, faz-se necessário que o processo seja delineado em passos, inclusive dependendo do tipo de pesquisa também haverá processos exclusivos para o determinado fim. No caso deste estudo, adota o sistema de pesquisa bibliográfica.

Ao analisar as orientações dadas pelo teórico Antônio Carlos Gil (2002) observa-se que “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas” (GIL, 2002, p. 44).

Outro fator importante que esse mesmo autor explica sobre a pesquisa bibliográfica são as vantagens obtidas através desse processo. Entre elas, ele destaca que “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.” (GIL, 2002, p. 45).

Sendo esse um elemento de grande relevância dentro do processo que contribuirá significativamente para o êxito do estudo, verifica-se também as contribuições que todos os passos juntos formarão a ciência no postulado de Lakatos e Marconi. Elas explicam que “Assim, o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 85).

Este estudo também elege o processo indutivo como meio de se organizar, comparar e descrever o que se propõe. Conforme explicam Lakatos e Marconi,

Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 86).

Em consonância com a explicação das autoras está o que foi dito em parágrafos anteriores na parte introdutória que a receptividade, ou seja, as leituras daquele que lê

pode ultrapassar os limites estruturais do texto. Isso significa dizer que os resultados que a pesquisa pode alcançar são superiores aos previstos antecipadamente.

REFERENCIAL TEÓRICO

Um dos ícones da Literatura brasileira, Monteiro Lobato, adverte que “Quem mal lê, mal ouve, mal fala, mal vê”. É importante destacar que a primeira oração do período faz referência à leitura. Infere-se disso que os demais ocorridos são precedentes aos da leitura. Está pressuposto que se a leitura for boa, nisso consistirá as substituições dos advérbios (mal por bom). Uma vez resolvida essa questão, através da boa leitura muitas inferências positivas poderão ser realizadas.

Uma vez feita essa imersão, um mundo de descobertas perpassa na mente de quem lê. Sobre essa questão, Silva orienta que ao proceder dessa maneira é como se o leitor fizesse uma reescrita a partir da escrita do autor. Segundo ela

Cada leitura é uma nova escritura de um texto. O ato de criação não estaria, assim, na escrita, mas na leitura, o verdadeiro produtor não seria o autor, mas o leitor. Ler não é descobrir o que o autor quis nos dizer, [...] ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e nesse trabalho que ele se constrói leitor. Suas leituras prévias, suas histórias como leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui como leitor e assim sucessivamente (SILVA, 2010, p. 42 – 46).

Nesse sentido, observa-se as múltiplas contribuições que o leitor pode extrair dos textos literários, e não diferente no Conto de fadas “Chapeuzinho vermelho” que é posto como análise nesse trabalho. Nesse mesmo interim contributivo da leitura, constata-se a elucidação de Olívia Figueiredo. Para a autora o processo da leitura envolve uma série de elementos primordiais e define que

A leitura é um conjunto complexo de processos coordenados que incluem operações perceptuais, linguísticas e conceptuais e que vão desde a decodificação de letras na página impressa, à determinação do referente de uma palavra ou de uma frase até à estrutura do texto. Além desta inter-relação entre as relações semânticas e referenciais que se encontram num texto, há ainda a ativação de um processo integrativo: a evocação da informação armazenada na memória de longo prazo (FIGUEIREDO, 2005, p. 19).

Conforme explicado pela autora, essa relação semântica constitui um elemento substancial para a relação textual e os demais sentidos que o leitor pode fazer em relação ao texto. O texto, pode sim ser objeto de entretenimento, mas não somente

restrito a isso, pois “Além do entendimento do texto, a passagem a um outro estado de leitura é requerido: a crítica [...], com base em pressupostos diferentes, buscando novas inferências e novas implicações. É preciso proceder à sua análise crítica, o que requer operações mentais mais complexas do que a simples recepção de informação” (SABINO, 2008, p. 01).

Nesse sentido, destaca-se a criatividade que o autor imprime em suas produções, pois essas ações são de suma importância para que o leitor mergulhe na esfera interpretativa dos textos. O autor norte americano, Edgar Allan Poe, na obra “A filosofia da composição” explica como foi a engenhosa escrita de um de seus poemas mais belos da Literatura “O corvo”. Para ele, o trabalho com a preparação é um elemento substancial que determina o resultado final da produção do autor. Nessa mesma obra, percebe-se o esmero do autor ao tecer suas palavras, escolha da temática, as alegorias, as imagens principalmente as metafóricas, a seleção da sintaxe, a extensão dos versos entre outros detalhes explicitados no poema. Ele orienta também que assim procede os bons autores quando querem produzir Literatura de qualidade.

Sendo assim, entende-se que não é qualquer Literatura que prende a atenção das pessoas, pois demanda ajustes indispensáveis para a realização dessa tarefa. Sobre essa questão Bettelheim (2002) explica e orienta sobre alguns elementos necessários a esse fim. Segundo ele

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade - e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro (BETTELHEIM, 2002, p. 05).

Conforme explica o autor, esses atributos que o texto deve possuir são organizados de maneira milimetrada pelo autor que muitas vezes passa como invisível ante quem lê. Entretanto, as contribuições cedidas por ele são determinantes para que o leitor possa “viajar sem sair do lugar”! Não se trata de devaneio, mas de uma análise crítica capaz de proporcionar aprendizados significativos.

Esse mesmo autor esclarece que pelo fato também de os contos serem obras artísticas são capazes de perpassar as entranhas do ser humano. Para ele, os Contos de fada têm uma propriedade relevante que inicia no prazer. Assim, explica que

O prazer que experimentamos quando nos permitimos ser suscetíveis a um conto de fadas, o encantamento que sentimos não vêm do significado psicológico de um conto (embora isto contribua para tal) mas das suas qualidades literárias - o próprio conto como uma obra de arte. O conto de fadas não poderia ter seu impacto psicológico sobre a criança se não fosse primeiro e antes de tudo uma obra de arte (BETTELHEIM, 2002, p. 12).

Essa obra do autor citado anteriormente se ocupa em detalhar as belezas e prazeres que os contos podem suscitar nos leitores. Todos os aspectos não passam despercebidos à ótica do autor que os capta e os transpõem através das expressões literárias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A metodologia, bem como o referencial teórico foram significativamente relevantes para chegar à discussão dos dados propostos nesse trabalho. Conforme proposto no título desse estudo o “Renascimento”, espera-se extrair algumas possíveis leituras do Conto de fadas “Chapeuzinho vermelho” que evidenciem os pressupostos aqui mencionados.

Conforme aludido anteriormente pode-se falar em níveis de leituras em um mesmo texto. Sendo assim, o gênero oral Contos de fada pode ser realizado a leitura do mesmo para crianças iniciantes que sua abordagem será uma, já o mesmo conto lido para adultos merece uma outra abordagem, outra “leitura”.

Uma das temáticas presentes neste conto está a questão no renascer, a ideia da Vovozinha engolida pelo lobo encaminha-se para um entendimento de morte, de fim, de extermínio. Porém quando ela é retirada do ventre do lobo “viva” pressupõe-se um “Renascimento”, uma nova vida, uma nova etapa do ciclo vital.

Esse “Renascimento”, também acompanha a vida das pessoas. Quando criança, inconscientemente, ao ter contato conto, é colocada essa situação para ela, porém não possuindo ainda critérios para entender a dimensão crítica do mesmo, isso só irá materializar na fase adulta e dificilmente alguém conseguirá explicar de maneira efetiva o motivo pelo qual, quando adulto não se esquece dos Contos de fada e outras cantigas. Ainda sobre a ideia da morte e o “Renascimento” da Vovozinha, pode-se comparar que

diariamente, as pessoas são submetidas a situações que as obrigam a morrer para alguma coisa e nascer para outras.

Para Evelyn Cordeiro, “A vida é um ciclo constantes de acontecimentos únicos”, ao denominar “únicos”, isso pressupõe morrer para alguma coisa. Nesse contexto, é possível extrair do Conto de fadas essa ideia do “Renascimento” ao passar pela situação relatada no conto. Além disso, o predador Lobo Mau, pode ser os desafios encontrados no dia a dia, pois cada um tem seus “lobos” para domar ou encará-los.

A figura ingênua vivida pela Chapeuzinho pressupõe ao comportamento das ovelhas que são animais dóceis e de fácil manipulação, muito semelhante a situação do ser humano, pois na vida a pessoa manipula ou é manipulada. Dessa forma, ao viver tal situação a experiência pode sinalizar para um novo ciclo a ser vivido.

A ingenuidade da Vovozinha ao dialogar com o lobo pode ser traduzida como a ausência de preparo para encarar as obstruções que o viver oferta para o ser humano. Não usar de sabedoria para com ele pode significar um possível “Renascimento” incerto, uma vez que de acordo com o conto ela não tinha subsídios para saber se retornaria a vida ou não. Por isso, todas essas imagens e possíveis leituras que podem ser extraídas do conto são impreterivelmente esmero realizado pelo autor a fim de que seu leitor pudesse se deitar com a leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura sempre será plurissignificativa e ambígua. Esse fator é de extrema relevância, pois permite ao leitor participar efetivamente das lacunas do texto. A expressão lacunas não tem o significado de falhas, mas sim de espaços criados propositalmente a fim de que o leitor tire conclusões, faça associações e sobretudo a soma de conhecimento ao seu já existente.

O dinamismo do texto impetrado pelo autor na sua elaboração possibilita que o leitor crie alternativas aplicáveis à vida. Mário Quintana adverte que os livros não mudam o mundo. Os livros mudam as pessoas e elas mudam o mundo. Nessa perspectiva, entende-se que o conhecimento liberta. Somado a isso, aplicável a todos os níveis de conhecimento, o evangelho de João 8: 32 diz: “E, conhecereis a verdade e a verdade vos libertará”. Infelizmente, uma grande parcela da população não provará esse tipo de “Renascimento” aqui proposto! Já que, se se conservarem distante dessa verdade que é a leitura, continuarão sendo alimento para “lobos maus” da vida!

Recordando a citação de Monteiro Lobato, sobre a leitura, é imprescindível que através dela se mude o advérbio mal por bom, pois uma vez que o indivíduo tenha esse acesso provará também de um novo ciclo, como orienta Augusto Cury que “Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e se tornar um autor da própria história. É atravessar desertos fora de si [...]”. Essa felicidade sugerida pelo autor, parte dela também é conquistado pela leitura que é capaz de promover uma verticalização no conhecimento.

Dado o exposto, sabe-se que o “Renascimento” proposto aqui está a alcance daquele que o buscar, perseguir, procurar, investigar e absorvê-lo. Caso isso não ocorra, às vezes, poderá se concretizar o que postulou Carlos Drummond de Andrade, no poema

“No meio do caminho”

No meio do caminho tinha uma pedra

Tinha uma pedra no meio do caminho

Tinha uma pedra

No meio do caminho tinha uma pedra

[...]

Com isso, pode ocorrer de o indivíduo se preocupar tanto com a pedra no meio do caminho, que pode ser entendido como os entraves do dia a dia que nem se dará conta de que ele mesmo é pedra! E dessa forma, nunca chegar ao verdadeiro “Renascimento” e ser o autor da própria História.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar minha gratidão à comissão organizadora do II SILIF por oportunizar aos acadêmicos a possibilidade de ter trabalhos publicados através desse evento contribuindo de maneira expressiva para que muitos se emerjam do anonimato para nível que não é possível se medir.

À minha colega, professora de História, Talita Seniuk por ter me dado ciência do evento, pois se não fosse através dela, não participaria desse renomado congresso.

A todos que participaram direta ou indiretamente da minha formação e que as contribuições são também imedíveis para se tornar o profissional que sou hoje.

REFERÊNCIAS

A BÍBLIA ANOTADA. *Evangelho de João 8: 32* – Tradução de Carlos Oswaldo Cardoso Pinto – São Paulo: Mundo cristão, 1994.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *No meio do caminho*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/carlos-drummond-de-andrade/807509/> - acesso em: 17 de jun. 2020.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano 16. ed. – Paz e Terra – 2002.

BORDINI, Maria da Glória. ***Por uma pedagogia da leitura***. Letras de Hoje. Porto Alegre, pág. 111-118, mar. 1986.

CORDEIRO, Evilyn. *O pensador*. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTM0NTI1Nw/> - acesso em: 17 de jun. 2020.

CURY, Augusto. *Pedras no caminho*. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MjIwNjI5/> - acesso em: 17 de jun. 2020.

FIGUEIREDO, Olívia. ***Didática do Português Língua Materna***. Lisboa, ASA, 2005.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa* – 4. ed. – São Paulo: Atlas S.A. 2002.

LAKATOS, Eva Maria e Marina de Andrade Marconi. *Fundamentos de metodologia científica* - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LOBATO, Monteiro. *O pensador* – disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NzU2MDIz/#:~:text=Monteiro%20Lobato%3A%20Quem%20mal%20l%C3%AA,%2C%20mal%20fala%2C%20mal%20v%C3%AA.> – Acesso em: 16 de jun. 2020.

POE, Edgar Allan. *A filosofia da composição*. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2544953/mod_resource/content/1/Poe.pdf - acesso em: 16 de jun. 2020.

QUINTANA, Mário. *O pensador*. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NzA5MDMy/> - acesso em: 17 de jun. 2020.

SABINO, Maria Manuela do Carmo de. ***Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção***. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 45/5 – 25 de marzo de 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/jano/2398Sabino.pdf> - acesso em: 16 de jun. 2020.

MEMÓRIAS PÓSTUMAS: A EFEMERIDADE DA VIDA DE SÍLVIO NO ROMANCE *FIM* DE FERNANDA TORRES

Josimar Soares da Silva³⁸
Marta Célia Feitosa Bezerra³⁹
Patrícia Cristina de Aragão⁴⁰
Waldileny de Oliveira Lima⁴¹
Ione dos Santos Souza⁴²
Josinaldo Cavalcante⁴³

O presente artigo analisou a história de cinco amigos narrada pela escritora Fernanda Torres, em seu livro intitulado, “Fim”. Com o objetivo de analisar as memórias póstumas do personagem Sílvio a luz do narrador, do espaço social, do relacionamento amoroso, da velhice e da morte com base em um trabalho interdisciplinar, discute a relação entre memória, identidade e o nome próprio como portador de uma identidade e de uma memória individual. Dessa forma, tudo o que é compartilhado nesse contato com o outro fica registrado numa espécie de arquivo chamado memória, constituindo-se a partir do convívio social frente às identificações e memórias apresentadas também por esse sujeito individual. Sabendo que o trabalho interdisciplinar em sala de aula promove o conflito de ideias, a argumentação, a reflexão e por último a construção de saberes mútuos. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica de autores como Reis (2013) Minayo (2010), Dimas (1987) entre outros, que proporcionou uma fundamentação dos novos conhecimentos mediante os conceitos apresentados pelos autores do decorrer de suas teorias. O trabalho iniciou-se a partir da leitura do livro “Fim” e da leitura do texto base “*A narrativa literária de Carlos Reis*” (2013). Com base nas leituras, se realizou a presente análise que proporcionou verificar a importância de um trabalho voltado para a narrativa em sala de aula, realizado mediante a interdisciplinaridade, que deverá ser mediado pelo professor em sala de aula. Conclui-se que o conhecimento adquirido mediante o trabalho com as narrativas favorece aos envolvidos o desenvolvimento intelectual e social em um processo contínuo de ensino /aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Memórias; Leitura; Romance; Literatura; Narrativa.

À GUIA DE REFLEXÕES INICIAIS

Fim, narrativa da escritora Fernanda Torres, romance brasileiro que traz em seu enredo a história de cinco amigos que se conheceram durante a juventude na década de sessenta. Nesse período, a amizade de Sílvio, Ribeiro, Ciro, Álvaro e Neto se fortaleceu devido ao convívio do grupo nas farras, em que eles rememoram as passagens

³⁸ Mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba. (soaresjosimar2009@gmail.com)

³⁹ Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. (martaceliafeitosa@yahoo.com.br)

⁴⁰ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. (patriciacaa@yahoo.com)

⁴¹ Graduada em Letras-Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba. (waldilenyoli@gmail.com)

⁴² Graduada em pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba. (ione.souza.santos@gmail.com)

⁴³ Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande. (jcavalcante412@gmail.com)

marcantes de suas vidas: festas, separações, casamentos, manias, arrependimentos entre outros.

O presente artigo intitulado “*Memórias póstumas: a efemeridade da vida de Sílvio no romance Fim de Fernanda Torres*” tem como objetivo geral analisar as memórias póstumas do personagem Sílvio a luz do narrador, do espaço social, do relacionamento amoroso, da velhice e da morte. E como objetivos específicos discutir, à luz das teorias sobre memória e identidade do personagem Sílvio, conhecer o estudo na narrativa presente neste romance, e proporcionar a interação entre os saberes, promovendo uma aprendizagem participativa, envolvendo todos os que fazem parte desse processo de ensino /aprendizagem.

Neste artigo vamos trabalhar os conceitos de narrador, personagem, espaço, tempo, enredo a partir da compreensão das memórias póstumas de Sílvio, além da narração, narrativa e narratividade presente no romance “Fim”. A narração é um gênero onipresente em nossas vidas. Desde os acontecimentos reais e imaginários, sejam as histórias que ouvíamos na hora de dormir, passando pelos jornais, histórias em quadrinhos, entre outros. Narrar é uma habilidade inerente ao ser humano e, para alguns estudiosos, configura-se como o próprio fator de humanização de nossa espécie. Nesse processo, são elementos constitutivos os personagens, circunstâncias e ações.

Conforme aponta Reis (2013), “A expressão *narrativa literária* refere-se ao conjunto dos textos literários do universo do modo narrativo”, desse modo a narrativa é usada o tempo todo em nosso cotidiano, é responsável por transmitir as informações da narração como narrador, personagem, tempo e espaço.

De um ponto de vista modal, os textos narrativos literários concretizam um processo de representação eminentemente dinâmica, sobretudo pela ação de mecanismos temporais que adiante serão analisados. Ao mesmo tempo, a narrativa literária estrutura-se em dois planos fundamentais: o plano da história relatada e o plano do discurso que relata, articulados num ato de enunciação que é a instância da narração (REIS, 2013, p. 246).

Desse modo, o estudo da narrativa pode ser dividido em dois grandes momentos. O primeiro caracteriza-se pelo estudo do texto narrativo centrado na sua interpretação, sendo a exegese a representação máxima desse período. O segundo momento, que se caracteriza pelo estudo sistemático da narrativa do ponto de vista de suas estruturas.

Do ponto de vista da narratividade, conforme aponta Reis (2013), a narratividade pode ser entendida como o fenômeno de sucessão de estados e transformações, inscrito

no discurso e responsável pela produção de sentido. Entende-se que a narratividade é o modo de ser na narração, descrevendo minuciosamente um acontecimento ou uma sequência de acontecimentos.

Esta análise justifica-se da importância de um trabalho interdisciplinar envolvendo os elementos da narrativa em diferentes contextos de diversos componentes curriculares de modo que venham a fomentar na aprendizagem participativa e na formação de leitores ativos, leitores críticos e reflexivos que saibam opinar e argumentar mediante a leitura não só de livros, mas de mundo.

Como afirma MINAYO (2010, p. 436) a “interdisciplinaridade institui uma articulação de várias disciplinas em que o foco é o objeto, o problema ou o tema complexo, para o qual não basta resposta de uma área só”. Dessa forma o trabalho envolvendo a interdisciplinaridade se torna fundamental, por proporcionar o envolvimento de diferentes áreas do saber em torno de um só objetivo: o aprendizado concreto dos alunos.

Sendo assim, esse trabalho é interdisciplinar, uma vez que o seu objeto de análise, as memórias, pode e está sendo trabalhado pelas diferentes disciplinas, como: Leitura e Produção de texto I, Linguística I, Metodologia da Língua Portuguesa, Linguística entre outras. Este trabalho estará estruturado da seguinte forma: À Guisa de Reflexões Iniciais, Percurso Metodológico, Pressupostos Teórico-Conceitual, À Guisa de Reflexões Finais e Referências.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as memórias póstumas do personagem Sílvia a luz do narrador, do espaço social, do relacionamento amoroso, da velhice e da morte, do romance *Fim* de Fernanda Torres, a fim de compreender como se configura em termos discursivos do narrador, personagem, espaço, tempo, enredo a partir da compreensão das memórias póstumas de Sílvia, além da narração, narrativa e narratividade presente no romance.

A metodologia utilizada e desenvolvida para alcançar os objetivos propostos será por meio da pesquisa bibliográfica e qualitativa, conforme Gil (2008) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros, sites, artigos científicos e outros.

Além dos estudos de alguns teóricos como Reis (2013) falando sobre a expressão narrativa literária, Minayo (2010) e seus estudos da interdisciplinaridade, Candido, Rosenfeld, Prado e Gomes (1974) dando ênfase no papel do narrador, Borges Filho (2008) relatando em seus estudos sobre as definições do que seja o espaço social.

Um trabalho interdisciplinar, segundo aponta Minayo (2002) a interdisciplinaridade constitui uma articulação de várias disciplinas em que o foco é o objeto, o problema ou o tema complexo, para o qual não basta a resposta de uma área só. É importante perceber que de forma interdisciplinar existem outras disciplinas envolvidas tais como Leitura e Produção de texto I, Linguística I e Metodologia da Língua Portuguesa. Esses saberes interagem para fornecer resultados mais completos.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-CONCEITUAL

O universo ficcional é uma atmosfera particular na figura do personagem Sílvio, do romance *Fim* de Fernanda Torres. O romance (como o próprio título sugere) tem como temática principal a morte, isso é apresentado em épocas diferentes e a partir de vários pontos de vista, das mortes de cinco personagens: Álvaro, Ciro, Sílvio, Ribeiro e Neto. Todos eles se conheceram desde a juventude e viveram experiências intensas desde os anos 60 e 70, época em que o Brasil vivenciou revoluções de costumes e valores. Sílvio, no fim da vida, tem suas frustrações assim como todos os outros personagens e, assim como todos seus amigos, ao se ver diante da expectativa da morte, reflete sobre sua própria existência e como seus atos o levaram ao momento presente e afetaram pessoas próximas a ele.

É interessante notar como as frustrações cotidianas de cada um dos personagens presentes no romance adquire novas feições quando vista sob a ótica de um escritor ficcionista, segundo Candido, Rosenfeld, Prado e Gomes (1974, p.36,): “O próprio cotidiano, quando se torna tema da ficção, adquire outra relevância e condensa-se na situação-limite do tédio, da angústia e da náusea.”

No romance *Fim*, todos os fatos estão entrelaçados e o espaço em que cada personagem está inserido influi fortemente na atmosfera em que o romance foi construído. Infelizmente, ainda não tem sido dada a devida atenção ao espaço e sua importância nos estudos literários, segundo Dimas (1987) que comprova que, apesar da forte adesão do romance brasileiro ao espaço, seja urbano, rural ou selvático, a nossa

crítica pouca atenção tem dedicado ao assunto, preferindo deter-se ora nas formas narrativas, ora em seus temas.

E o espaço não deve ser negligenciado ao se estudar uma obra literária, pois ele pode ser bastante importante na construção de uma narrativa, porque ele pode influenciar as ações do personagem ou até adquirir conotações simbólicas que compõem a atmosfera narrativa, o que é tão relevante quanto o personagem e suas ações, conforme Filho (2008, p. 8) “[...] o espaço não somente explicita o que é ou será a personagem. Muitas vezes, o espaço influencia a personagem a agir de determinada maneira.”

Percebemos então que criar uma narrativa que convença o leitor e o leve a se envolver com os personagens e o desenvolvimento da história dependerá de muitos fatores, cada um devendo ser bem analisado. Portanto, neste artigo, analisamos o narrador, o espaço e outros aspectos fundamentais para compor o personagem Sílvia do romance *Fim*, de Fernanda Torres.

O NARRADOR NO ROMANCE *FIM*

Segundo Reis (2013, p. 245) “A expressão narrativa literária refere-se ao conjunto dos textos literários do universo do modo narrativo”. Por muito tempo, o estudo dos textos narrativos ficcionais ficou restrito à interpretação do que eles poderiam querer transmitir, porém, tem havido uma nova tendência no sentido de se aprofundar no entendimento do que seriam as características que nos permitiriam identificar um texto narrativo de ficção como tal. Ultimamente, tem-se dado ênfase a aspectos como o foco narrativo e as estruturas textuais, segundo Mungiolli (2002, p. 50)

Na esfera dos estudos literários, podemos dizer que o estudo sistemático das narrativas proporcionou uma mudança no foco de atenção dos pesquisadores: a interpretação deixou de ser a única via de estudo do texto narrativo; surgiram, então, as análises sobre as estruturas e os discursos narrativos.

Estudar a narrativa literária necessita não esquecer que o autor está inserido numa determinada realidade e que isso refletirá na sua escrita, na maneira que construirá o texto que será narrado, no perfil dos personagens e no espaço em que tudo se desenvolverá, de acordo com Brait (1985), que observa que, coincidindo com o apogeu da narrativa romanesca, estendem-se as pesquisas teóricas que procuram

encontrar na gênese da obra de arte, nas circunstâncias psicológicas e sociais que cercam o artista, os mistérios da criação e, conseqüentemente, a natureza e a função da personagem. Nesse sentido, os seres fictícios não são mais vistos como imitação do mundo exterior, mas como projeção de uma maneira de ser do escritor.

Então, devemos considerar que se um texto é uma narrativa, é porque alguém o está narrando. Portanto, não podemos esquecer que um aspecto bastante importante nas obras ficcionais narrativas é a figura do narrador, que é aquele através de quem penetramos no universo da história, dos personagens e de suas motivações.

O narrador não deve ser confundido com o autor. Enquanto o autor é a pessoa real que escreve a narrativa, o narrador geralmente é como se fosse uma outra pessoa, que fizesse parte do universo fictício, mas não se envolvesse diretamente com ele e os acontecimentos. O narrador pode ser em 1.^a ou 3.^a pessoa e é necessário que observemos as características desses dois tipos de narradores.

Para nos ajudar a desvincular a figura do narrador da pessoa do autor, observemos bem as palavras de Reis (2013) que diz que apresentadas as propriedades fundamentais que definem os textos narrativos e caracterizada a narratividade como sua condição essencial, torna-se agora necessário que atentemos, com algum pormenor, em fundamentais entidades e categorias que estruturam a narrativa literária. A primeira (em vários aspectos) dessas entidades é o narrador, cujo estatuto difere, tanto do ponto de vista ontológico como do ponto de vista funcional do estatuto do autor. Se este corresponde a uma entidade real e empírica (normalmente com biografia conhecida e historicamente atestada), o narrador é uma entidade fictícia a quem cabe a tarefa de enunciar o discurso.

Candido, Rosenfeld, Prado e Gomes (1974, p. 18) enfatizam bem que o narrador é como se fosse uma entidade com vida própria, acompanhando os fatos e penetrando na mente dos personagens.

O narrador fictício não é um sujeito real de orações, como o historiador ou o químico; desdobra-se imaginariamente e torna-se manipulador da função narrativa (dramática, lírica), como o pintor manipula o pincel e a cor; narra pessoas (personagens) eventos e estados.

O narrador em 1.^a pessoa pode ser tanto o personagem principal, como o Bentinho de Dom Casmurro ou alguém que não tem importância fundamental na história, como o Ismael de Moby Dick. Enquanto no primeiro romance, escrito por

Machado de Assis, Bentinho é a figura central do romance, em torno de quem acontecem os fatos fundamentais da história, no segundo, escrito pelo americano Herman Melville, Ismael é apenas um observador dos fatos, que nos transmitirá a trágica história da caça ao cachalote branco. Gouveia (201, p. 97) ressalta a importância de se observar a diferença entre narrador personagem principal e narrador observador ao dizer

É preciso considerar a diferença entre narrador de primeira pessoa e narrador observador. Geralmente, o narrador de primeira pessoa é o personagem principal, a exemplo de Bentinho. Mas o narrador observador (ou testemunha) também relata a história parcialmente em primeira pessoa; a diferença é que ele não é o personagem principal.

No caso do romance *Fim*, a autora lançou mão do seguinte recurso: ora optou pelo narrador em 1.^a pessoa, ora pelo narrador em 3.^a pessoa. Tanto Sílvia quanto seus amigos Álvaro, Ribeiro, Neto e Ciro narram suas experiências em 1.^a pessoa, o que permite que entremos nos seus universos individuais e, de certa forma, compartilhemos do que eles sentem. É como se falassem diretamente com o leitor. Quando o foco da história se dirige para outros personagens, como o Padre Graça ou a mulher ou filho de algum dos personagens, o narrador é em 3.^a pessoa, podendo ser considerado um narrador onisciente, que conhece todos os detalhes das histórias vividas por todos os personagens.

O fato de Sílvia relatar suas experiências com orgias sexuais, drogas, amantes, o envelhecimento, as mortes de seus outros amigos, a descoberta do mal de Parkinson, a solidão, e o que sente em seus momentos finais, diante da iminência da morte, contado em primeira pessoa faz com que nos sintamos íntimos de suas perspectivas de vida, como podemos perceber ao ler os trechos de seus próprios pensamentos nestas linhas de Torres (2014, p. 36)

Sempre tive desprezo pelo Ribeiro. Primeiro vinha o Ciro, depois o Neto, o Álvaro e, muito depois, o Ribeiro. O Ciro era heroico, o Neto conservador, o Álvaro trágico e o Ribeiro burro. Simples assim. Um bronco comedor de virgens. Que vantagem há nas virgens? Eu perguntava. Ele dizia que era escolha, mas a verdade é que nenhuma mulher com mais de um neurônio suportaria a companhia do Ribeiro.

Pelas palavras acima, adentramos na mente de Sílvia, vemos seu desprezo por Ribeiro e sua opinião acerca de cada um dos amigos. Apresentar a consciência de um personagem nos dá uma ideia de como uma história irá se desenrolar, de como ele possivelmente irá agir e suas ações influirão no destino dos que estão a ele ligados.

Norman Friedman (2002) explica bem essa ideia ao argumentar que o leitor percebe a ação à medida que ela é filtrada pela consciência de um dos personagens envolvidos, e, contudo, a percebe diretamente, à medida que ela vibra sobre essa consciência, evitando, assim, aquele distanciamento tão necessário à narração retrospectiva em primeira pessoa.

As palavras de Friedman são fundamentais para que percebamos bem a questão do tempo no romance *Fim*, que não se desenrola linearmente. Quando Sílvio narra em primeira pessoa suas experiências, ele, que já está velho e sentindo todos os efeitos do Parkinson, ele faz uma retrospectiva de sua história pessoal, as loucas aventuras vividas em sua juventude, com muitas orgias sexuais e drogas, o casamento fracassado, os filhos e a decadência causada pelo Parkinson, como mostra Torres (2014, p. 39) :

Para o farmacêutico te entregar o pacote, você tem que apresentar CPF, carteira de identidade, título de eleitor, bons antecedentes, fotos. É mais fácil comprar uma arma e se matar. Sem contar os antidepressivos, antiespasmódicos, antiácidos e associados. Me viciiei em todos eles. Deu um mês, vieram as alucinações; delírios extenuantes de carros andando pra trás, corte no tempo e passamentos. A whole new world. Ah, se o Valdir estivesse aqui! Coitado, só conheceu a anfetamina e o álcool. Perdeu o melhor da festa, coitado.

Vendo os sentimentos de Sílvio e sua visão de mundo, devemos sempre considerar que o personagem faz parte do texto construído que iremos ler e que o autor, através de um processo complexo, deu vida a um ser antes concebido em sua imaginação, tornando-o palpável, visível aos nossos olhos, ainda que não o vejamos, pois ele não é um ser de carne e osso. Embora ele tenha de parecer real (isto é, verossímil), ele é um ser ficcional, uma extensão do mundo interior do artista, que tudo fez para torná-lo real, ainda que dentro de um universo imaginado. E, além de prestar atenção ao tipo de narrador escolhido pelo autor, precisamos entender como se deu a construção textual da narrativa, de acordo com Brait (1985, p. 19)

Se quisermos saber alguma coisa a respeito dos personagens, teremos de encarar frente a frente a construção do texto, a maneira que o autor encontrou para dar forma às suas criaturas, e aí pinçar a independência, a autonomia e a “vida” desses seres de ficção.

Quando a narrativa fala sobre as circunstâncias da morte de Sílvio, adota-se outro tipo de narrador, o narrador em terceira pessoa. Vemos então os pontos de vista de seu filho Inácio, que cuida do funeral, de Suzana, sua ex-amante e de Ribeiro, um dos seus amigos, que tinha um rancor secreto contra ele por ter lhe roubado Suzana, por quem

era apaixonado. Ao mostrar os sentimentos de outros personagens, relacionados com Sílvia, mas usando um narrador em terceira pessoa, a autora se valeu de um recurso antigo, segundo Brait (1985), que diz em seus estudos que a apresentação da personagem por um narrador que está fora da história é um recurso muito antigo e muito eficaz, dependendo da habilidade do escritor e que o narrador em terceira pessoa simula um registro contínuo, focalizando a personagem nos momentos precisos que interessam ao andamento da história e à materialização dos seres que a vivem.

Através das pessoas que conviveram com Sílvia, temos outra ideia de quem ele era, porque entendemos o que ele significou na vida de cada uma delas. Isso nos dá uma visão mais completa do personagem em si, pois, além de vermos seu ponto de vista (através do narrador em 1.^a pessoa), vemos o ponto de vista dos outros (Inácio, Ribeiro e Suzana).

O narrador em terceira pessoa costuma ser onisciente, adentrando na mente de todos os personagens ou de apenas um deles, como dizem Candido, Rosenfeld, Prado e Gomes (1974, p. 18) na ficção narrativa desaparece o enunciador real. Constitui-se um narrador fictício que passa a fazer parte do mundo narrado, identificando-se por vezes (ou sempre) com uma ou outra dos personagens ou tornando-se onisciente etc.

A opção da autora em variar quanto aos narradores, usando o narrador em 1.^a pessoa (Sílvia) e em 3.^a pessoa (os que conviveram com ele em vida e agora estão presentes no seu enterro), é um recurso que apresenta um retrato mais integral da personagem. Além de vermos seu universo íntimo, vemos os dos que o conheceram bem. E, de certa forma, é como se nós tivéssemos sido afetados por suas ações e escolhas feitas em vida.

Entendemos melhor esta afirmação ao ver as palavras de Candido, Rosenfeld, Prado e Gomes (1974) que dizem que a modificação do discurso indica que na ficção (e isso se refere também à poesia e dramaturgia) não há um narrador real em face de um campo de seres autônomos.

Podemos dizer que o uso de mais de um tipo de narrador por parte da autora foi uma forma de mostrar como cada pessoa interpreta de forma diferente a realidade em que está mergulhada, seja uma pessoa real ou fictícia. No caso do universo narrativo ficcional, o autor terá de usar de bastante habilidade para nos apresentar os mais diversos pontos de vista, como atesta Friedman (2002, p. 169): [...] o ponto de vista

oferece um *modus operandi* para distinguir os possíveis graus de extinção autoral na arte narrativa.

Um bom exemplo de como a diversidade de narradores nos ajuda a ter acesso aos mais diversos pontos de vista como no momento do enterro de Sílvio, no qual sentimos o rancor do seu filho Inácio, que preside a cerimônia fúnebre sem sentir tristeza pela morte do pai e o ressentimento de Ribeiro, amigo do morto, que não conseguiu esquecer nem perdoar o fato de Sílvio ter lhe roubado Suzana, anos atrás, nestas páginas de Torres (2014, p. 53)

O caixão desceu sem lágrimas ou palavras de louvor ao morto. Inácio permaneceu estático, pálido e impávido. Que queime no inferno, augurou baixinho. Os coveiros lacram a cova com as pás besuntadas de cimento, dando um inusitado toque de reforma de banheiro à cerimônia. O cortejo se retirou em fila indiana, com o travesti à frente, desviando das tumbas para retornar à alameda principal. Ribeiro fingiu seguir o grupo, mas virou à esquerda, escolhendo um ponto remoto, escondido entre as lápides. Vigiava o sepulcro. Tinha certeza de que ela viria, sozinha, depois de todo mundo, para velar o amante. Antevia o olhar de Suzana, finalmente saberia a verdade.

Neste trecho do romance, em que o narrador é em terceira pessoa e onisciente, parecendo pairar ao redor de todos os personagens envolvidos no momento do enterro de Sílvio, vamos percebendo muitas coisas: o rancor de Inácio e Ribeiro, que já nada sentiam pelo morto além de ódio, pois Sílvio, dado a orgias, fora péssimo pai e traíra o amigo e a expectativa de Ribeiro, que espera ansiosamente ver sua antiga amante Suzana no enterro, para depois se frustrar, pois ela não aparece.

A opção por mais de um narrador dá-nos uma visão ampla do universo do romance e dos personagens, fazendo com que participemos dos acontecimentos.

A seguir, falaremos do espaço, que é um aspecto fundamental no desenrolar do romance, influenciando a construção da atmosfera presente no texto narrativo.

O ESPAÇO SOCIAL NO ROMANCE *FIM*

O espaço é um aspecto da narrativa ficcional que pode ter uma importância grande ou pequena, mas está sempre presente. Pode ou não influir no comportamento dos personagens ou ser apenas um lugar onde se desenvolvem os acontecimentos. Por vezes, o espaço pode refletir o estado emocional dos personagens ou contrastar com ele, como uma tarde ensolarada que difere do estado de melancolia do personagem.

Borges Filho (2008) nos dá importantes definições do que seja o espaço ao falar que se prefere conservar o conceito de espaço como um conceito amplo que abarcaria tudo o que está inscrito em uma obra literária, como tamanho, forma, objetos e suas relações. O espaço não somente explicita o que é ou será a personagem. Muitas vezes, o espaço influencia a personagem de uma determinada maneira.

Pode acontecer do espaço se tornar tão relevante em uma história que acaba se tornando uma espécie de personagem, como o cortiço no romance de Aluísio de Azevedo, no qual os personagens são totalmente influenciados pelo ambiente em que vivem. Neste romance naturalista, em que se diz que as pessoas são produto do mundo em que vivem, o cortiço acaba moldando o jeito de ser de cada pessoa. Um bom exemplo é o casal de portugueses Jerônimo e Piedade que, ao chegar ao cortiço, era trabalhador e ordeiro e se transformou completamente, tragado pelos costumes do lugar. Jerônimo se tornou um vadio e Piedade, alcóolatra.

Dimas (1987) reforça essa ideia ao dizer que, inabalável na convicção de que o ambiente modela e determina a conduta humana, Zola concebeu e executou um vasto painel romanesco. O espaço desempenha uma função importante no romance *Fim* que, embora comece nos anos atuais, não segue uma linha linear. Os personagens, que estão idosos, costumam ter muitas lembranças de suas juventudes e dos acontecimentos marcantes que ocorreram em meados dos anos 60 e 70, quando eles eram jovens.

Sílvio, o personagem analisado no trabalho em questão, teve suas experiências mais intensas durante esse período e as lembram com um saudosismo amargo, agora que está sofrendo as limitações da velhice e do Parkinson. Em muitas cenas do romance protagonizadas por Sílvio, podemos ver como o espaço se confunde com seu próprio estado de espírito e ele é influenciado pelo meio, segundo Torres (2014, p. 37)

Eu era bom aluno e o meu pai encasquetou com o Itamaraty. No curso, conheci uns garotos finos que se divertiam que nem gente grande. Rico é muito mais pervertido do que pobre. Rico não tem moral. Aqueles meninos não tinham. Fui aceito por causa de um anestesista, herança do Valdir, que fornecia os tarja-preta; eles entravam com o uísque e cada um ficava incumbido de trazer duas acompanhantes para as festas.

Nesta passagem do romance, vemos bem como o espaço social e as companhias influenciaram o comportamento de Sílvio. Assim como o Itamaraty, ele teve orgias e se drogou em outros lugares e o espaço acaba adquirindo uma função importante, pois é nele que ocorreram muitas das experiências mais importantes de sua juventude que

agora o acompanham em seus últimos momentos. Muitos estudiosos da narrativa literária têm estudado a questão do espaço e da ambientação na construção dos textos fictícios, procurando ver que status os espaços ocupam na determinação dos destinos dos personagens. Dimas (1987, p. 19-20), tentando explicar as diferenças entre espaço e ambientação, diz

Por ambientação, entenderíamos o conjunto de processos conhecidos ou possíveis, destinados a provocar, na narrativa, a noção de um determinado ambiente. Para a aferição do espaço, levamos a nossa experiência do mundo, para ajuizar sobre a ambientação, onde transparecem os recursos expressivos do autor, impõe-se um certo conhecimento da arte narrativa.

Os espaços onde se desenvolvem as ações e ocorrem os acontecimentos mais importantes da vida de Sílvio acabam adquirindo uma conotação melancólica, indicando a passagem do tempo e a transitoriedade da vida. Ele sabe que não viverá mais aqueles tempos em que teve suas experiências e isso acaba fazendo com que o leitor, ao ler sobre esses momentos que não voltarão, sinta um misto de saudade amarga e tristeza na evocação desses lugares.

Desta forma, é inegável que o espaço social desenvolve um papel bastante importante neste romance. O personagem Sílvio, como tantos outros, confunde-se com os espaços nos quais está inserido, assim como diz Reis (2013) ao enfatizar que, para além de se situar num determinado espaço, a personagem constitui o agente de ações variavelmente complexas. Desse espaço e da sua importância como categoria da narrativa, deve dizer-se antes de mais (e mesmo de forma obrigatoriamente abreviada) que compreende, em primeira instância, os componentes físicos que servem de cenário à história: cenários geográficos, interiores, decorações, objetos, etc., em segunda instância, o conceito de espaço pode ser entendido em sentido *translato*, abarcando então tanto as atmosferas sociais (espaço social) como as psicológicas (espaço psicológico).

Podemos ter uma noção de espaço social e espaço psicológico nestas lembranças de Sílvio quando ele fala de uma orgia da qual participou e nos deixamos absorver pela euforia do personagem e pelo clima de libertinagem sexual que paira no espaço. O espaço social é o lugar onde acontece a festa. Já o espaço psicológico é determinado pelas emoções e sentimentos de Sílvio. Para sentirmos bem o espaço social e o psicológico, vejamos estas páginas em Torres (2014, p. 40)

Um dia, a Brites apareceu com um convite para uma festa chique numa cobertura na praia do Flamengo. Eu achei que era mentira, mas ela explicou que

ia levar uma encomenda e que o dono, um pintor milionário, liberou dela entrar. Fomos os três e mais trinta gramas de pó. Subimos no elevador social, tocamos a campainha do um por andar, o som a toda, ninguém atendeu. Dez minutos de expectativa, nada, viramos a maçaneta e descobrimos a porta aberta. Atravessamos o hall imponente, seguindo a música e o vozerio. Ao virar à direita no corredor principal, por trás de uma coluna de mármore, os janelões do salão descortinaram a Guanabara. Nele, cem pessoas nuas se entretinham majestosamente.

Nesta passagem, percebemos a força do espaço na história. Ele se torna predominante, dominando os personagens e podemos até admitir que ganha a força de um personagem, influenciando no andamento da história e das atitudes dos personagens. Sílvio fica totalmente alucinado com a atmosfera, o luxo e a promessa de viver uma experiência inesquecível. Dessa forma, somos capturados pela atmosfera criada pelo espaço e pela conduta dos personagens. Assim como o espaço social e os narradores presentes no romance, devemos analisar outros aspectos como o amor, o tempo e a morte.

O TEMPO, O AMOR E A MORTE NO PERSONAGEM SÍLVIO

Como já foi abordado neste trabalho, os temas principais são a morte, a passagem do tempo e a velhice. A narrativa começa nos tempos atuais, com cada personagem (Álvaro, Sílvio, Ribeiro, Neto e Ciro) em seus momentos finais, lembrando os dias de juventude, os amores, frustrações e fracassos enquanto sentem os efeitos do envelhecimento do corpo e preveem o fim que se aproxima.

As narrativas são uma excelente maneira de vermos como o tempo e o espaço vão moldando o destino e o caráter dos personagens, que vão transformando e sendo transformados. Enquanto lemos, percebemos bem as emoções que fazem parte dos nossos cotidianos sendo construídas e retratadas de forma a adquirir um novo sentido, um novo significado.

O ato de narrar é inerente ao ser humano e o autor de ficção, como ser humano, retrata pessoas e situações com as quais nos identificamos. Lendo as histórias de outras pessoas, vamos notando como elas sentem emoções que, ao mesmo tempo que são delas, são também nossas, porém dentro de um universo criado que obedece a determinadas leis, pelas palavras de Mungioli (2002, p. 33): “Aristóteles aponta, entre outras coisas, para dois aspectos essenciais: A personagem como reflexo da pessoa humana; A

personagem como construção, cuja existência obedece às leis particulares que regem o texto.”

Pois a história de Sílvio, criada por um autor dentro de um universo que obedece a regras particulares e, dentro das regras criadas pela autora de *Fim*, vamos observando a história de Sílvio, conhecendo os seus amores – suas muitas mulheres e sua esposa, Norma- a decadência trazida pela velhice e pelo Parkinson e, finalmente, a morte e as impressões que seu falecimento causa naqueles que o conheceram em vida e foram afetados por seus atos, como sua família e seu amigo Ribeiro.

O tempo é um fator bastante importante nesse romance, que, como já foi abordado no presente trabalho, não segue uma ordem linear. Começa nos tempos atuais e, como se os personagens viajassem no tempo, vai até seus passados. Esta é uma liberdade do autor que, ao tecer a trama, pode lançar mão de recursos como o tempo psicológico, o fluxo de consciência e tantos outros que nos dão a impressão que toda a vida do personagem passou diante de nós, segundo Dimas (1987) que alega que, quanto à trama, deve-se entendê-la como a ordem de aparição daqueles acontecimentos dentro da obra, a disposição formal que lhe deu o escritor, que não haverá de respeitar necessariamente a sequência cronológica. Em suma: é como o narrador montou a sua história, a sua fábula.

Em *Fim*, primeiro nos deparamos com muitas das memórias de Sílvio, falando, não numa ordem linear, sobre suas experiências com mulheres, o casamento com Norma, suas impressões dos amigos, o caso com Suzana e tantas outras, o uso de drogas, orgias e, finalmente, a decadência e o tratamento contra Parkinson até o momento da sua morte. Até aí, tudo é narrado na voz do próprio Sílvio. Depois, um narrador onisciente mostra as impressões de Inácio, seu filho, que preside as cerimônias fúnebres apenas por obrigação e convenção social, mas não por amor, pois há muito ele deixou de amar o pai e de Ribeiro, que não o perdoou. Também aparece a história de Suzana, mulher liberada e causa do ressentimento de Ribeiro. Percebemos bem a passagem do tempo, a doença e a decrepitude de Sílvio nestas passagens de Torres (2014, p. 39):

Meu filho me arrastou para o hospital no dia em que eu apareci pelado na portaria perguntando por fogo. Eu queria acender um cigarro. Não esbocei reação, dei a mão para ele e me deixei levar. O Parkinson acaba com a iniciativa da gente. Não sei como o Inácio ainda consegue ter carinho por mim, eu fiz tudo para ele me odiar, nunca entendi.

A situação de Sílvia – velhice, decadência e a doença, que culminarão com seu fim- são situações vividas por todos nós. O que ocorre com ele acontecerá com qualquer um e talvez até algum leitor se identifique com o relatado nos trechos acima. O que faz então com que identifiquemos o que está exposto no trecho do romance como uma narrativa de ficção? Uma resposta razoável pode estar nas palavras de Forster (1974, p. 35): “O que é fictício num romance não é tanto a estória, mas o método pelo qual o pensamento se transforma em ação, um método que nunca ocorre na vida diária.”

Enfim, a literatura tem o poder de nos mostrar acontecimentos comuns à vida de todos com uma nova estética, que tem a faculdade de nos encantar e despertar sentimentos, ao mesmo tempo em que nos faz mergulhar numa outra realidade.

Muitos outros estudos precisam ser feitos de forma a melhorarmos o nosso entendimento da literatura e da arte narrativa, mas não podemos negar os avanços que têm sido feitos no estudo da narrativa ficcional.

À GUIA DE REFLEXÕES FINAIS

O presente trabalho propor-se a analisar as memórias póstumas do personagem Sílvia a luz do narrador, do espaço social, do relacionamento amoroso, da velhice e da morte, a partir do Livro “Fim” da escritora Fernanda Torres.

A memória permite-nos recorrer ao passado por meio de imagens mentais, possibilitando-nos construir a nossa história de vida, pois são carregadas de traços da nossa personalidade. Com o personagem Sílvia foi possível conhecer suas experiências com orgias sexuais, drogas, amantes, o envelhecimento, as mortes de seus outros amigos, a descoberta do mal de Parkinson, a solidão, e o que sente em seus momentos finais, diante da iminência da morte.

Um livro para refletir sobre os relacionamentos que estamos criando e sobre quais queremos ao nosso lado por toda a vida, mas principalmente para se pensar sobre a finitude da vida. Fernanda descreve de forma muito clara a insegurança na terceira idade, demonstrando os medos, inseguranças, arrependimentos, que independentemente da situação de cada personagem eles convivem com a ilusão.

Conclui-se que, é relevante um trabalho interdisciplinar envolvendo os elementos da narrativa em diferentes contextos de diversos componentes curriculares de modo que venham a fomentar na aprendizagem participativa e na formação de leitores ativos,

leitores críticos e reflexivos que saibam opinar e argumentar mediante a leitura não só de livros, mas de mundo.

Por fim, é fundamental um trabalho voltado para a interdisciplinaridade em sala de aula por proporcionar a interação entre os saberes, promovendo uma aprendizagem participativa, envolvendo todos os que fazem parte desse processo de ensino /aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antônio. ROSENFELD, Anatol. PRADO, Décio de Almeida. GOMES, Paulo Emílio Sales. **A personagem de ficção**. Editora Perspectiva, São Paulo, 2 ed, 1974.

DIMAS, Antônio. **Espaço e Romance**. Ed. Ática, Série Princípios, São Paulo, 2 ed. 1987.

FILHO, Ozíris Borges. **Espaço e literatura: introdução à topológica análise**. XI Congresso Internacional da ABRALIC. USP, São Paulo, 2008.

FORSTER, E.M. **Aspectos do romance**. Ed. Globo, Porto Alegre, 2 ed. São Paulo, 1974.

FRIEDMAN, Norman. **O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico**. Revista USP, São Paulo, n.53, p.166-182, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade**. 2010.

MUNGIOLI, Maria Cristina Palma. **Apontamentos para o estudo da narrativa: narrativa revela sua importância para o estudo da cultura humana**. Comunicação & Educação, São Paulo, (2002)

REIS, Carlos. **O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários**. Porto Alegre, 2. ed. EDIPUCRS, 2013.

TORRES, Fernanda. **Fim**. Companhia das Letras, 2014.

TRÊS PROJETOS, UMA PROPOSTA E MUITAS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Janira Severina Amorim da Silva Lira⁴⁴
Daniela Cristina Pereira Ramos⁴⁵

O artigo tem por título: Três projetos, uma proposta e muitas experiências de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, tem-se como questões: Como desenvolver metodologias ativas nos anos iniciais do ensino fundamental? Que abordagens podem favorecer a aprendizagem ativa dos alunos? O artigo compõe-se de três projetos desenvolvidos, sendo um de literatura, outro sobre medidas de tempo e o terceiro sobre a conservação da água. De modo que a proposta geral é constituída de experiências de leitura em sala de aula da Educação Básica, com base em diferentes abordagens sobre os conteúdos de ensino. Como objetivo geral: desenvolver a prática da leitura de modo divertido, através da literatura infantil, refletir sobre as medidas de tempo; trabalhar a importância da água, e a preservação da água e a vida no planeta Terra. A trajetória metodológica das ações descritas foram compostas pelas seguintes etapas: levantamento bibliográfico, execução das atividades, culminância e socialização dos materiais produzidos, cujo público foram crianças do 2º ano dos anos iniciais de uma escola municipal em Cajazeiras/PB. Trabalhar com temas interdisciplinares relacionando os conteúdos de ensino promove o despertar da compreensão leitora, das habilidades com números, entre outros aspectos na cognição em geral. Constatou-se o avanço na leitura e escrita, assim como o regaste da autoestima individual e coletiva do grupo e a construção da aprendizagem.

Palavras-chave: Literatura, Aprendizagem, Projetos.

INTRODUÇÃO

O artigo tem por título: Três projetos, uma proposta e muitas experiências de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, tem-se como questões: Como desenvolver metodologias ativas e gêneros textuais nos anos iniciais do ensino fundamental? Que abordagens podem favorecer a aprendizagem ativa dos alunos? O artigo compõe-se de três projetos desenvolvidos, sendo um de literatura, outro sobre medidas de tempo e o terceiro sobre a conservação da água. De modo que a proposta geral constitui de experiências de leitura em sala de aula da Educação Básica, com base na abordagem da pedagogia de projetos sobre os conteúdos de ensino. Como objetivo geral tem-se: desenvolver a prática da leitura de modo divertido, através da literatura infantil; refletir sobre as medidas de tempo; trabalhar a importância da água, e a preservação da água e a vida no planeta Terra.

⁴⁴ Escola Municipal de Ensino Fundamental Costa e Silva

⁴⁵ Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

No Brasil, a criança que estuda na escola pública começa a ser formalmente alfabetizada no primeiro ano do Ensino Fundamental. Porém, antes disso, podem ser desenvolvidas habilidades, atitudes e conhecimentos que facilitarão o processo de alfabetização, os projetos são desenvolvidos com essa intenção de favorecer as habilidades de leitura, escrita, cultura letrada, convivência social, entre outros.

Este artigo é um relato de experiência e constitui-se do resultado de ações desenvolvidas numa escola pública, com educandos, visando promover a aprendizagem de leitura e escrita, por meio da literatura. Para fundamentação têm-se o estudo bibliográfico a partir de uma leitura crítico reflexiva e para as discussões e análises das atividades num enfoque qualitativo.

A trajetória metodológica do relato de experiência consta das seguintes etapas: levantamento bibliográfico, execução das atividades, culminância e socialização dos materiais produzidos, cujo público foram crianças do 2º ano dos anos iniciais de uma escola municipal em Cajazeiras/PB.

As atividades foram desenvolvidas no decorrer das aulas de modo interdisciplinar. Através da abordagem qualitativa dos resultados pode-se identificar os pontos positivos dos projetos de ensino, baseados nestes dados e nos relatórios de atividade enviados a direção e coordenação da escola, constituindo ao final esta proposta de artigo.

Ao trabalhar com temas interdisciplinares, relacionando os conteúdos de ensino, observa-se o despertar da compreensão leitora, das habilidades com números, entre outros aspectos na cognição em geral. Constatou-se o avanço na leitura e escrita, a participação efetiva dos alunos de modo individual e coletivo, os quais se consideraram responsáveis pela construção da aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste tópico far-se-á um levantamento bibliográfico sobre as habilidades relativas à linguagem, escrita, e sobre a pedagogia de projetos, visando fundamentar as atividades realizadas.

Considerando que por milhares de anos, os povos antigos transmitiram conhecimentos exclusivamente por meio da fala, nos dias de hoje esta tarefa teria dificuldades em ser elaborada, posto que se necessite de muitas outras habilidades para

atender à sociedade tecnológica. Desde o início da vida escolar dos alunos, a fala está presente através das informações passadas pelos professores, ao longo da escolarização, entram outros componentes como a leitura da palavra e a escrita.

As crianças chegam à escola, dominando alguns conhecimentos, ou seja, já conhece muitas coisas e vivenciaram muitas situações. Baseadas nestes aspectos, as educadoras compreendem que é mais fácil o entendimento de um material impresso sobre assuntos, personagens ou lugares já conhecidos.

A intimidade de uma criança com os livros pode ajudá-la a compreender várias histórias, reais e imaginadas. Sobre os animais, os seres que vivem na terra, as plantas, as formas de trabalho, a paisagem e etc. Todo esse compilado de elementos, e movimentado no momento da leitura, contribuindo para o seu entendimento.

Como parte das demandas educacionais vivenciadas no espaço escolar, pode-se contar com a intervenção por projetos que auxiliam as crianças no despertar do interesse para a literatura e leitura de textos impresso, livros, imagens etc. A pedagogia de projetos apresenta-se como uma possibilidade a esses desafios que favorece a aprendizagem com situações reais e imaginárias, individuais e coletivas e oferece possibilidade de intervenção no desenvolvimento da leitura e escrita.

De acordo com Hernández (1988) o termo Pedagogia de Projetos não deve ser reduzido a uma opção meramente metodológica, mas como uma forma de repensar o papel escolar, o autor enxerga os projetos de trabalho como uma forma diferente de motivar a compreensão dos alunos. “interpretar é [...] decifrar [...] decompor um objeto (a representação) em seu processo produtivo, descobrir sua coerência e outorgar aos elementos e às fases obtidas significados intencionais, sem perder nunca de vista a totalidade que se interpreta” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 55).

Ainda nesta perspectiva de definição a Pedagogia de Projetos deve despertar as habilidades e interesse do discente:

Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. (OLIVEIRA ALVES; OLIVEIRA, 2008, p.22).

A inserção do educando no mundo da leitura deve ser mediada sobre contextos e práticas pedagógicas que proporcionem variadas experiências e que dialoguem com as

vivências internas e externas do educando no espaço escolar, a partir diversidade, pode-se compreender a formação de indivíduos com um olhar mais globalizado da realidade, preparados para aprender durante toda a vida sobre si mesmos e sobre o mundo em que vivem.

Hernández (1998, p. 61), os projetos constituem um “lugar”, entendido em sua dimensão simbólica, que pode permitir:

[...] aproximar-se das identidades dos educandos e favorecer a construção da subjetividade; revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares; levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61).

Ao falar sobre as possibilidades do letramento e alfabetização Souza (2004) consideram que ler é um processo complexo e contínuo e não é simples, nem sempre o educando estará aberto ao entendimento, já que o raciocínio nem sempre está ativado, sendo necessária uma proposta interessante que atenda aos anseios do futuro educando/leitor.

De acordo com Brasil (2019) existem habilidades, atitudes e conhecimentos que são facilitadores da aprendizagem. Desse modo o desenvolvimento da linguagem oral é uma habilidade relativa à fala e à compreensão do que se ouve. A capacidade de identificar os usos práticos da língua, trata-se de a criança compreender que a língua se presta a diferentes usos e propósitos: brincar, cantar, solicitar ou negar algo, demonstrar sentimentos, informar, relacionar-se, etc. As aquisições sobre conhecimentos variados do mundo. Através da consciência fonológica e consciência fonêmica, o educando desenvolve as habilidades de identificar e manipular os sons da fala, como palavras, sílabas, rimas e fonemas.

O trabalho com a pedagogia de projetos em leitura se apoia nas perspectivas de alfabetização e letramento, defendidas por Soares (2004): “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever.” (SOARES, 2004, p. 18). A autora contextualiza o letramento enquanto resultado de uma ação, característico tanto do ato de ensinar quanto de aprender. [...] o professor deve proporcionar várias atividades inovadoras, deixando os discentes se expressarem (SOUZA, 2004, p.23).

Com alternativa metodológica destaca-se a leitura dialogada que se estabelece quando adultos e crianças, praticam a leitura em voz alta, interagem por meio de perguntas e respostas, favorecendo o desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos facilitadores do processo de alfabetização, e ainda ajuda a promover uma atitude positiva em relação à leitura (BRASIL, 2019).

A iniciativa da pedagogia de projetos implica numa constante reflexão dos educadores sobre as práticas e as concepções, no envolvimento sistemático com os educandos no universo da leitura e da escrita. Envolvidos em situação de recriação das metodologias de ensino, para que os alunos aprendam a ler e escrever de maneira espontânea, compreendendo e produzindo textos a serem reconhecidos na escola e na comunidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estes resultados são baseados no relato de experiência que descreve as ações de três projetos de ensino. Como metodologia de análise, optou-se pela abordagem qualitativa dos resultados das atividades, procurando contextualizar com a leitura crítico-reflexiva dos autores estudados.

A proposta da metodologia de projetos de ensino segundo Hernandez (1998) mostra o trabalho com projetos divididos por etapas e critérios:

1.a seleção e o estabelecimento de critérios de avaliação, 2) a decisão sobre o que deve ser aprendido, como e para quê, 3) o internacionalismo que envolve valores de solidariedade, respeito e tolerância, 4) o desenvolvimento de capacidades cognitivas de ordem superior: sociais e pessoais, 5) a interpretação de opções ideológicas e de organização de mundo (HERNÁNDEZ, 1998, p. 45).

As análises das ações empreendidas versam sobre as atividades efetivadas em três projetos intitulados “Leitura divertida”, “A importância do tempo” e “Água”, desenvolvidos em uma turma de 2º ano dos anos iniciais em uma escola pública na cidade de Cajazeiras. Os projetos mesclam entre a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, porém todos têm como objetivo principal o desenvolvimento da leitura e escrita.

Santos, Ferreira e Castro (1999) lembram que a Pedagogia de projetos tem como uma de suas características, ter como ponto de partida um questionamento advindo do

grupo de educandos, de modo que esses questionamentos, tornam-se ideias-chave ou temas que se relacionarão com suas vivências despertando habilidades que vão de encontro as preferências discentes.

Para contextualizar as etapas dos projetos, Moura (2010) divide a elaboração dos projetos em 4 etapas a seguir: problematização, desenvolvimento, aplicação e avaliação.

Baseada nesta divisão, definiram-se as etapas deste trabalho, subdivididas em **identificação e sondagem das problemáticas, desenvolvimento, aplicabilidade, avaliação e socialização.**

A primeira etapa **de identificação e sondagem das problemáticas.** O primeiro projeto desenvolvido “Leitura Divertida”, surgiu de um livro conhecido tanto pela docente quanto pelas crianças, partindo do enredo do livro “Bruxa, Bruxa Venha à minha Festa!” da autora Arden Druce, a seleção da obra pela docente, se deu pelo fato de oferecer uma didática estrategicamente dinâmica ao propor a inclusão por meio da narrativa dos personagens, além de que suas rimas e repetições favorecem a memorização da história, sua interatividade, e o recurso de dramatização que facilita o interesse pela leitura. Já a seleção do livro por parte das crianças se deu pela familiaridade com a obra ao qual já tinham tido contado. A ação de escolha caracteriza a etapa de identificação e sondagem das problemáticas, destacando que na seleção “do que trabalhar?” a professora adotou critérios teóricos metodológicos, identificando a necessidade de se trabalhar a inclusão, a memorização, situando as possibilidades favorecidas pelo livro através da composição de rimas e dramatização da obra, ou seja ela se utilizou de parâmetros profissionais; já as crianças adotaram critérios subjetivos de gostos e familiaridades, porém ambos tomaram uma decisão compartilhada, chegando a um denominador comum nesta primeira etapa. Tal decisão caracteriza a perspectiva coletiva de uma Pedagogia de Projetos que vise a leitura.

Posta a problemática e feitas as escolhas coletivas, a segunda **etapa é o desenvolver do projeto.** Enquanto conteúdos foram trabalhados os gêneros textuais convite, parlenda e gibis. Para se trabalhar o gênero textual convite partiu-se do enredo do livro falou-se sobre festa de aniversário, com questionamentos de quem gostava, quando é o aniversário de cada um. E cada aluno relatou como foi sua última festa de aniversário. Então elencou-se no quadro os elementos e ações necessárias para realizar uma festa de aniversário. Os alunos citaram o convite, enfatizando o convite realizado pela menina da história, que gerou a ideia de convidar cada personagem, assim

mostrando o valor da amizade. Apresentou-se alguns convites reais e um convite impresso da internet para ser preenchido com a data do aniversário de cada aluno e por fim foi exposto no quadro branco a data de aniversário de todos.

O segundo gênero textual trabalhado foi a parlenda, recitou-se alguns textos já conhecidos dos alunos, com conceitos sobre o gênero parlenda e em seguida a leitura da parlenda “Passando manteiga no pão”, de modo coletivo e também individual. O texto foi numerado nos parágrafos para facilitar a leitura dirigida e a localização dos fragmentos da parlenda, para serem lidas e pintadas, quando a professora ditasse a frase. Para concluir essa etapa, os alunos ilustraram o texto. O terceiro gênero textual trabalhado foi o gibi. Inicialmente foi conceituado o gênero gibi e suas características, distribuindo um gibi para cada aluno. Foi escolhido um gibi para a leitura pela a turma e recontado oralmente a história do gibi. Foi sugerido aos alunos que eles produzissem um gibi a partir da história trabalhada. Ao final da semana cada aluno recebeu um “gibizinho”, com ilustração da Bruxa na capa. Esse “livrinho”, já estava com balõezinhos de acordo com a fala de cada personagem, para serem escritos os diálogos de cada participante da narrativa. Ao término da atividade cada aluno escreveu as falas e ilustrou com as gravuras dos convidados da festa.

A terceira etapa do projeto pode ser conceituada como **aplicabilidade** nesta etapa foca-se na aquisição e abordagem de valores éticos, bem como nos conteúdos a serem aprendidos, mobilizando ainda mais a obra trabalhada, visando trabalhar a inclusão realizou-se uma atividade de compreensão da história com um trabalho de reconhecimento dos personagens através de suas características. Trabalhando a ordem alfabética com a leitura e escrita de cada personagem, para identificar a letra inicial de cada um e escrever cada personagem na ordem alfabética. A história do livro em forma de estrofes, para trabalhar as rimas e reconhecimento dos versos e das estrofes. Com essa estratégia, fez-se novamente a leitura do livro, explorando o uso das letras maiúsculas. Fez-se uma leitura compartilhada, quando cada aluno assumiu a fala de cada personagem da história.

A última etapa é a da **avaliação e socialização** que consiste no envolvimento coletivo ainda maior, para refletir se realmente as ações empreendidas foram significantes, desse modo no término do trabalho foi realizada a apresentação das atividades trabalhadas, expôs-se os gibis dentro de um “livro caixa”, confeccionado pela professora, um livro “gigante”, foi confeccionado com papelão, colando os personagens,

com papel cartão e colado com velcro, nas gravuras para serem fixados, durante a contação da história pelos alunos, havendo assim a narração das experiências pelos discentes.

O segundo projeto teve por tema: “A importância do tempo”. A proposta de trabalho também surgiu no âmbito coletivo notando a curiosidade dos discentes, ao perguntarem as horas, se estava perto do intervalo. Ressalta-se a importância do aprendizado das horas para a vivência cotidiana, sendo relevante seu estudo na escola. Desse modo enquanto estímulo ao desenvolvimento pelo gosto da leitura foi elencada uma proposta de modo interdisciplinar e transdisciplinar voltada para Matemática, Geografia, História, Arte e Língua Portuguesa. Neste contexto evidencia-se a etapa de **identificação e sondagem das problemáticas** também partida do coletivo.

Em seguida deu-se a fase de **desenvolvimento do projeto** com a leitura deleite do livro “O Relógio que perdeu a Hora”, a professora fez a apresentação do livro, mostrando a capa, o autor e o ilustrador do mesmo e pediu um aluno para lê o livro para todos da turma. Após a leitura do livro e a exploração do texto, houve uma conversa sobre a importância da hora na vida de todos nós.

Seguindo a leitura do livro, foi aplicada uma atividade para responder de modo escrito, com auxílio do material xerocopiado, com o título: É hora de... Nessa tarefa foi explorado a hora na rotina de alguns personagens representados por gravuras, para completar com a hora, representando em numerais. Em seguida para melhor compreensão, a professora, desenhou um relógio no quadro branco, para representar cada hora correspondente às respostas apresentadas. Como tarefa de casa, foi proposta, uma atividade xerocopiada, com imagens de relógios, marcando as horas conforme marcam os relógios. No dia seguinte, foi feita a correção das tarefas realizadas em casa e assim, revisados os conteúdos estudados. A atividade proporcionou o aprendizado sobre as horas e os numerais, ampliando o conhecimento sobre manhã, tarde e noite.

Para trabalhar melhor o tempo, fez-se uso de uma atividade lúdica com um bambolê e fichas numeradas representando as horas para formar um relógio no pátio da escola, com a presença de todos os alunos do 2º ano. Nesta atividade fixada no pátio, foi trabalhada as horas, os minutos e as horas correspondentes aos horários da manhã, tarde e da noite. Foi uma atividade bastante proveitosa, com a participação dos alunos e a colaboração dos mesmos na montagem do jogo do relógio.

Para fixação do conteúdo em estudo, foi proposto como atividade de casa; a realização de uma tarefa com título: Aprendendo a olhar as horas. Nessa atividade, pediu-se aos alunos que representasse os minutos, conforme um relógio. E na revisão, na hora da correção, foi desenhado um relógio no quadro branco para explorar melhor o entendimento do assunto. Nesse dia um aluno levou seu relógio digital, depois da professora perguntar quem tinha relógio, e com o relógio dos alunos fomos representando a hora com o relógio de ponteiro. Outro momento com a ludicidade foi o cântico da música “A Dança das Caveiras”. De posse da letra da música, a mesma foi cantada. Foi muito participativo esse momento porque os alunos já sabiam a canção, pois já havia sido trabalhado anteriormente. Ao realizar a leitura da letra musical, identificou-se os nomes dos números representados na canção e em seguida, aplicou-se o que diz cada estrofe nos relógios que ilustram a música. Na aula de Arte como atividade ilustrativa, os alunos fizeram a representação das horas nos três períodos, assim como os minutos; todos representados em um relógio em forma de uma flor que depois de trabalhado as horas seguido da ilustração da atividade proposta.

Enquanto etapa de **aplicabilidade** para revisar o conteúdo, foi produzido relógios com papelão e cartolina de forma lúdica para estudo e fixação do tema estudado. Com esses instrumentos didáticos, os alunos tiveram a oportunidade de manuseá-los para aprender os minutos e as horas de forma concreta, interessante e prazerosa para motivação dos estudos e realização das tarefas propostas. Com a utilização de vários recursos para aprendizagem usou-se um relógio e com ele, revisaram as horas, girando os ponteiros para representar as horas. Com o relógio de forma retangular e considerável grande, fichas com numerais colados no relógio para representar os minutos, efetuou-se a compreensão da leitura de minutos no relógio de ponteiros.

E por fim enquanto etapa de **mobilização, socialização e avaliação** para conclusão deste projeto, foi confeccionado um “Relógio flor” com CD e EVA, para que os alunos aprendessem a leitura das horas, pondo em prática no seu dia a dia, ao brincar com o relógio, já que este tem ponteiros giratórios. Depois dos alunos receberem os relógios, foi realizado uma atividade de forma interativa e correspondida com auxílio do relógio ofertado pela professora.

O terceiro projeto que tem por tema “Água: fonte de vida” não surgiu de uma demanda interna, como os demais, mas externa da parceria da escola com a Companhia

de Água e Esgoto da Paraíba (CAGEPA). O projeto buscou desenvolver a leitura e a escrita visando que os alunos adquiram essa competência ao mesmo tempo que possibilite trabalhar a importância da água, conhecer os ciclos da água, informar o percentual de água doce, água salgada e em forma de gelo, encontrado em nosso planeta, assim como doenças transmitidas pela água não tratada e principalmente, como economizar a água, através de uma cartilha, oferecida pela Companhia de Água e Esgoto da Paraíba.

Diversos foram os recursos e atividades na execução desse projeto, tem-se como os mais relevante a produção de cordel, com letra de música, xilogravura, poema, produção de marcador de páginas, textos interpretativos, painel, caça-palavras e atividades ilustrativas.

Enquanto ações da **etapa de desenvolvimento** inicialmente foi abordado o “Dia Mundial da Água” para mostrar a importância da mesma. Foi entregue a letra da música: “Olha a água”, foi cantada, acompanhada da caixinha de música, juntamente com a letra. Ainda na letra musical, revisamos estrofes, versos e rimas, para também trabalhar a leitura, assim como a interpretação da canção. Depois foi realizada a ilustração da música, ou seja, uma releitura do gênero através de desenhos. Ao receber a cartilha da CAGEPA, foi trabalhado esse material, com todos os ensinamentos contidos e realizados uma atividade de caça-palavra na cartilha. Depois de encontrar as palavras propostas, produzimos frases com as palavras trabalhadas. Ainda enfatizando o Dia Mundial da Água para refletir sobre a importância dessa data, foi desenvolvida uma atividade de oralidade com o poema “O vaivém da água”. Nesse poema, além da arte literária, trabalhamos o ciclo da água e os estados físicos da mesma, através do poema, usando o lúdico, para melhor aprendizagem. Para trabalhar a matemática, foi realizada uma atividade xerocopiada com contagem de gotinhas, para pintar, de acordo com a quantidade e realizar a soma de numerais que representam as gotinhas, para revisar a soma. Como atividade lúdica, produziu-se um marcador de páginas, cujo já foi adiantado em casa, pela professora, com a colagem da cartolina no verso, para que os alunos pudessem lê, a mensagem e refletir sobre a mesma e em seguida ilustrar e recortar com a ajuda da professora. Desenvolve-se a atividade de interpretação textual com o texto “A gotinha saltitante”. Nesta proposta, o texto foi lido inicialmente por uma aluna, de modo individual, depois enumeramos todas as linhas para facilitar o acompanhamento da leitura, já que este momento foi realizado de modo compartilhado. E depois foi feito uma

leitura coletiva e finalmente, a professora realizou mais uma leitura, para que todos entendesse o texto e realizasse a compreensão do mesmo, através de uma atividade xerocopiada.

Na fase de **aplicabilidade da proposta** fez-se uma retrospectiva de tudo o que foi estudado, revisado, elencado no quadro branco, a parceria da CAGEPA, que se deve economizar a água, enfim tudo o que já tinha sido estudado, durante esse projeto, partiu-se então para a produção de um cordel de modo coletivo. Depois do cordel ser produzido coletivamente, com ajuda da professora, cada aluno copiou uma estrofe e assim deu-se a montagem. Antes de produzir o cordel, a professora falou sobre a origem do cordel, e a origem do termo “Cordel”. Para a capa do cordel foi feito a xilogravura, com bandejas de isopor reciclado, tinta e pincel. Cada aluno realizou seu trabalho com a pintura de xilogravuras.

Na etapa de **avaliação e socialização** foi produzido um painel pela professora com TNT com imagens de uma torneira e algumas gotinhas saindo da mesma, onde, os alunos fixaram, sua gotinhas ilustradas, depois de trabalharmos a leitura de dicas de economia de modo reflexivo, na certeza deste projeto ter contribuído para reflexão da grande importância da água e ainda como é necessário a conservação. E para finalizar foi oferecido a cada aluno uma gotinha de água em um copinho descartável com um pirulito no Dia Mundial da Água e na conclusão do Projeto, foi ofertada a cada aluno, uma garrafinha de água mineral, decorada com o seguinte Slogan no rótulo da garrafa: “Água é ouro. Vamos preservar esse tesouro”.

Pode-se constatar que o desenvolvimento de projetos com atividades simples, efetuadas no cotidiano, quando colocados em prática promovem o despertar pela leitura, desse modo defende-se a Pedagogia de Projetos enquanto importante no processo de aquisição das práticas de letramento.

CONCLUSÃO

Após as discussões efetivadas retomamos aos questionamentos iniciais: Como desenvolver metodologias ativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Que abordagens podem favorecer a aprendizagem ativa dos alunos? A experiência empreendida nos fez constatar que a Pedagogia de Projetos no âmbito da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, permite possibilidades para despertar nos

educandos as habilidades de leitura nos anos iniciais, posto que foram significativos os progressos durante as ações empreendidas. Diante da experiência constata-se que trabalhar com temas interdisciplinares relacionando os conteúdos de ensino, promove o despertar da compreensão leitora, das habilidades com números, entre outros aspectos na cognição em geral.

Como ponto positivo tem-se a participação individual e coletiva do grupo, o aprendizado social pela convivência durante as atividades realizadas, a construção de jogos e objetos de uso pedagógico, as atividades motoras desenvolvidas responsáveis pelo fortalecimento das funções corporais.

A Pedagogia de projetos oferece possibilidades para uma educação humanizadora, integrativa que enxerga as diversas potencialidades dos discentes. O trabalho pautado na Pedagogia de Projeto transcende a aquisição do saber conteudístico, pois possibilita o educando pesquisar, analisar e interagir em grupo, enxergando-se como agente produtor de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar**. - Brasília: MEC, SEALF, 2019. ISBN 978-65-81002-01-5.

HERNADEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: Projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOURA, Daniela Pereira de. Pedagogia de Projetos: Contribuições para Uma Educação Transformadora. In: **Só Pedagogia**. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2008-2020.

OLIVEIRA ALVES, Maria Cristina Santos; DE OLIVEIRA, Sandra Maria. A (re) significação do aprender-e-ensinar: a pedagogia de projetos como uma proposta interdisciplinar no contexto da escola pública. **Revista em Extensão**, v. 7, n. 2, 2008.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Leitura do professor, leitura do aluno**: processos de formação continuada. UNESP – Presidente Prudente. Disponível em: < www.unesp.br >. Acesso em: 20 jan. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SANTOS, Gilberto Lacerda; FERREIRA, Márcio; DE CASTRO, Wanessa. A pedagogia de projetos como estratégia de inclusão digital de professores. In: **Educação e cidadania**: revista do Curso de Pedagogia, v. 1, n. 1 (1999). Porto Alegre: Faculdades Integradas.

APRENDENDO A GOSTAR DE LER: LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA E A PERSPECTIVA DOS DISCENTES

Caroline Marinho da Silva⁴⁶
Jessye Késsia de Carvalho Pereira⁴⁷
Henrique Miguel de Lima Silva⁴⁸

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do projeto *Iniciando Leitores* em uma das escolas participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. Ao propô-lo, objetivamos questionar sobre a prática de leitura na escola e compreender como os discentes nos anos finais do ensino fundamental, mais especificamente do 9º ano, consideram o processo da leitura. Nesse contexto, faremos uma reflexão de como a mediação no processo de formação de leitores, por meio do projeto já mencionado, pode incentivar o gosto e hábito pela leitura. Além disso, analisaremos as respostas de um questionário aplicado à turma com o intuito de delinear como os estudantes consideram a leitura. Para compor nossa investigação, utilizaremos, entre outros, os seguintes alicerces teóricos: BNCC (2018), PCNs (1998), Solé (1998) e Cademartori (2012). A pesquisa pautou-se na observação dos participantes ao longo das aulas de leitura do projeto da professora e na aplicação de um questionário, no qual os alunos poderiam responder se eram leitores ativos e detalhar sua visão acerca da leitura literária. Os resultados indicam que há uma valorização da leitura por parte dos estudantes, mesmo que estes não a considerem um hábito constante em suas vidas, a leitura ainda é tratada com um potencial formador.

Palavras-chave: PIBID, Leitura literária, Formação de Leitores.

INTRODUÇÃO

A prática docente envolve muitos desafios, um deles é abordar o texto literário de modo proveitoso. Há um certo tempo, os documentos orientadores da educação brasileira alertam que é preciso formar leitores competentes, que saibam apreciar e vivenciar experiências humanizadoras através do contato com a literatura. Assim, é necessário que haja um trabalho eficiente com a leitura em sala de aula, permitindo que os alunos tenham as condições necessárias para o estabelecimento de uma relação estreita com os textos.

Para tanto, uma formação consistente oferece ferramentas úteis para que o professor saiba, a partir de uma bagagem teórica, como desenvolver práticas que promovam a formação desses leitores. Nesse sentido, umas das iniciativas que

⁴⁶Graduanda do curso de Letras Português da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Carolainemarinho.cm@gmail.com

⁴⁷Graduada do curso de Letras Português da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, jessyekessia16@gmail.com

⁴⁸Professor Adjunto da Universidade Federal Federal da Paraíba - UFPB. E-mail: henrique.miguel.91@gmail.com

contribuem nesse processo é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), programa visa inserir previamente os futuros professores no contexto escolar. Dessa forma, os graduandos têm a oportunidade de refletir sobre a práxis, ganhar experiências em relação ao ensino e atuar junto aos docentes colaboradores.

Então, é a partir de vivências e reflexões acerca da leitura literária propiciadas pelo Subprojeto Língua Portuguesa do PIBID da UFPB edital 2018 que este artigo surgiu. O campo de atuação foi uma escola municipal de ensino fundamental localizada em João Pessoa-PB e uma turma do 9º ano foi escolhida como alvo desta análise.

Dessa maneira o objetivo principal desta investigação é esquadrihar a perspectiva que os alunos do contexto mencionado anteriormente possuem sobre a leitura de textos literários. Ademais, busca-se descrever as aulas de leitura da turma; apresentar dados de uma pesquisa realizada com os discentes; analisar os resultados de modo a descobrir preferências e posicionamentos, bem como a relação que há entre as respostas obtidas e as práticas da professora de Língua Portuguesa.

Esta produção justifica-se pela importância de examinar questões que envolvem o lugar ocupado pela literatura na educação básica, já que ainda há muitos problemas e aspectos a serem discutidos acerca desse tema. Além disso, é pertinente investigar a percepção dos alunos - sujeitos ativos do processo de formação leitora - no que diz respeito à leitura literária. Afinal, compreender como esses indivíduos percebem esse processo pode revelar caminhos possíveis para a melhoria da atuação dos mediadores.

Antes de finalizar esta introdução, é importante destacar as partes que serão apresentadas ao longo do texto. Em um primeiro momento, será realizada uma explanação teórica em relação ao tema proposto; em seguida, será feita uma descrição das aulas e da turma observadas; após isso, será efetuada a análise dos dados obtidos; por último, as conclusões finais serão expostas.

METODOLOGIA: AS AULAS OBSERVADAS

A metodologia empregada está ancorada na pesquisa de campo, na descritiva e na bibliográfica. Os processos utilizados foram: observação do contexto escolar e das atividades de leitura da turma; seleção e estudo de materiais teóricos que versam sobre a leitura literária; obtenção de informações através de um questionário, no qual havia perguntas objetivas e subjetivas que foram respondidas pelos discentes na escola; por

fim, a análise dos dados obtidos com a pesquisa. Esta última etapa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa e quantitativa.

A turma observada, o 9º ano, participava das aulas de leitura literária semanalmente na biblioteca da escola, sob orientação da professora de Língua Portuguesa. Todos os livros eram previamente escolhidos e organizados pela professora com base no nível que os alunos atingiam gradualmente. Em algumas situações, os próprios estudantes selecionavam o texto de sua preferência para a aula, com o critério de serem leituras curtas. Depois que um livro ou texto era selecionado, havia a leitura integral e coletiva, que, a depender da necessidade, era concluída em uma ou várias aulas. Normalmente, a leitura era feita em voz alta pela própria professora e por alguns discentes dispostos a isso, os demais apenas acompanhavam. Tais atividades de leitura corroboram com o pensamento do PCN (1998):

[...] são situações didáticas propostas com regularidade e voltadas para a formação de atitude favorável à leitura. Um exemplo desse tipo de atividade é a “Hora de...” (histórias, curiosidades científicas, notícias, etc.). Os alunos escolhem o que desejam ler, levam o material para casa por um tempo e se revezam para fazer a leitura em voz alta, na classe. Dependendo da extensão dos textos e do que demandam em termos de preparo, a atividade pode se realizar semanalmente ou quinzenalmente, por um ou mais alunos a cada vez (BRASIL, 1998, p. 46).

No decorrer do processo de leitura, a mediadora fazia interrupções para tecer comentários sobre alguns trechos, criando oportunidades para a partilha de impressões por parte dos leitores. Na sua perspectiva, tais interrupções eram fundamentais para construir leitores competentes, já que o texto não era compreendido como algo a ser codificado, mas sim como reflexivo, que necessita de análise das ideias abordadas, identificando elementos implícitos para estabelecer relações entre o texto que se lê a partir de outros textos.

A partir disso, foi constatado que o contato pleno com a literatura era privilegiado, não havia fragmentação de textos, mas a leitura integral deles, valorizando a essência do objeto literário. Dessa maneira, as aulas de leitura, eram, realmente, dedicadas ao desenvolvimento de um ambiente propício para existência de experiências literárias.

Os textos escolhidos pela professora eram, em sua maioria, voltados para o público infantojuvenil, nos quais ela acreditava serem adequados para a leitura dos

estudantes em questão. Isso porque, de acordo com a docente, muitos alunos não possuíam embasamento literário para prosseguir em narrativas mais densas, pois grande parte estava iniciando o processo de leitura. Sendo, portanto, leitores iniciantes que necessitavam de uma sequência de livros específicos, com temas atraentes e de gêneros diversificados, com o intuito de chamar atenção dos discentes para a leitura.

Ao fim de cada leitura curta ou fase de um livro mais extenso, eram propostas algumas atividades no diário de leitura. Nesse contexto, havia questões a serem respondidas de modo subjetivo e outras que exigiam apenas o resgate de aspectos literais do texto. Isso era feito com o objetivo de registrar certos pontos do que foi lido. Como já foi mencionado, durante a leitura coletiva havia espaço para a reflexão e o compartilhamento de opiniões por todos. Então, os exercícios eram apenas uma parcela do processo, não o seu fim.

Além das atividades do diário, eram propostas encenações de trechos de textos dramáticos, ilustrações de certos momentos de narrativas, práticas que exploravam a ludicidade. A professora também costumava propor a realização de saraus e a inclusão da literatura em eventos realizados na escola. Esse tipo de atitude está em consonância com o um dos objetivos do ensino fundamental proposto pelo PCN (1998):

Utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (Brasil, 1998, p.8)

De modo geral, a mediação realizada com a turma era proveitosa e capaz de impactar positivamente na relação entre os alunos e os textos. Vale ressaltar que para que haja a formação de leitores, é preciso um contato contínuo e prolongado com esse tipo de abordagem. Entretanto, não é possível afirmar que nos anos anteriores esses alunos tiveram experiências literárias do gênero, e, assim, apresentam chances de não se tornarem leitores em apenas um único ano letivo. Apesar dessa dúvida, a professora persistia com a dinâmica descrita até aqui.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A LEITURA LITERÁRIA E O LEITOR NO ÂMBITO ESCOLAR

O trabalho com a literatura em sala de aula é um tema que exige bastante atenção por parte dos mediadores. Isso porque, no Brasil, há uma evidente crise da leitura, além de um constante perigo que a formação de leitores corre quando a abordagem das obras não é feita de forma apropriada na escola (SEGABINAZI; SILVA, 2015).

Antes de tudo, é necessário que haja um trabalho consciente, levando em consideração que o ato de ler envolve a atribuição de sentidos, a fruição e a ampliação de horizontes. Para isso, a identificação das especificidades do texto literário deve ser realizada, afinal, “O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem.” (BRASIL, 1998, p. 27).

Diante disso, é válido ressaltar que práticas descontextualizadas e mecânicas limitam a potência humanizadora e estética dos textos, portanto, não são indicadas. É conveniente desprestigiar a leitura burocrática, ou seja, “aquela que se faz apenas como meio, para atingir um fim alheio a ela.” (CADEMARTORI, 2012, p. 80) porque não contribui para o desenvolvimento pleno dos leitores.

Por outro lado, atividades que promovam um contato significativo com as obras e, conseqüentemente, desencadeiam experiências literárias significativas podem formar leitores competentes. A respeito disso, é pertinente destacar que “O que forma o leitor é aprender a escolher o que, como, por que e quando ele quer ler. Ensinar a ler é antes de mais nada, ensinar a escolher.” (BELLI, 2004, p. 79). Percebe-se, então, que promover a autonomia e a capacidade de desenvolver preferências são aspectos indispensáveis quando o assunto é a literatura em contexto escolar.

Em consonância com as ideias expostas anteriormente, a BNCC afirma o seguinte sobre o lugar da literatura nos Anos Finais:

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (BRASIL, 2018, p. 156).

Sendo assim, além de reforçar a importância da formação de leitores, da fruição dos textos, a literatura enquanto experiência e o privilégio da autonomia, a BNCC traz indícios de que é desejável a criação de uma comunidade leitora.

Portanto, para que haja uma discussão produtiva sobre a relação entre os alunos e leitura de textos literários é imprescindível que sejam levadas em consideração as reflexões das teorias, as pesquisas sobre o tema e os documentos orientadores do ensino. A partir dessa base se torna possível o enriquecimento do debate a respeito do assunto aqui trabalhado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: ANÁLISE DE DADOS

Nosso *corpus* de pesquisa corresponde a um questionário com dez questões, abertas e fechadas, acerca da leitura literária, aplicado à turma do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da Paraíba. A classe era composta por vinte e seis alunos no total, no entanto, no dia em questão, apenas vinte e dois estavam presentes. No geral, a turma era estruturada majoritariamente por estudantes do sexo masculino em relação aos do feminino que se encontravam na faixa etária de 13 a 17 anos.

A primeira pergunta do questionário aos alunos foi no tocante ao gosto pela leitura:

Tabela I -Você gosta de ler textos literários?

VOCÊ GOSTA DE LER TEXTOS LITERÁRIOS?		
ALTERNATIVAS	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
SIM	14	(63%)
NÃO	8	(37%)

Fonte: Questionário aplicado à turma do 9º ano/ Acervo próprio

Dentre os vinte e dois alunos que participaram do questionário, quatorze, correspondente a 63%, responderam que gostavam de ler textos literários, já oito alunos, um total de 37%, apontaram que não tinham interesse na leitura. Nesse

contexto, a maioria afirma gostar da leitura, mas uma parcela considerável diz o contrário, demonstrando que a textos literários são algo que a maioria dos estudantes têm interesse e afimco.

A segunda pergunta apontava para o fato de a leitura ser vista de modo obrigatório ou não para o aluno:

Tabela II - Para você, a leitura literária é somente uma obrigação?

PARA VOCÊ, A LEITURA LITERÁRIA É SOMENTE UMA OBRIGAÇÃO?		
ALTERNATIVAS	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
SIM	3	(13,6%)
NÃO	19	(86,3%)

Fonte: Questionário aplicado à turma do 9º ano/ Acervo próprio

Em relação a isto, a grande maioria dos estudantes, dezenove no total, cerca de 86,3%, não considerou a leitura uma obrigação, mas algo além disso. Esse fato demonstra que os alunos conseguem perceber que o ato de ler deve ser feito por motivos mais complexos e não apenas como algo imposto pela escola. Dessa forma, para esses jovens a leitura é vista como uma forma de lazer ou necessário e não somente como algo meramente imposto pela escola. Em contrapartida, apenas três alunos, uma parte muito pequena das respostas, indicam que se trata de uma simples obrigatoriedade.

A terceira pergunta tratava do incentivo à leitura literária fora da escola:

Tabela III - Você tem incentivo à leitura literária fora da escola?

VOCÊ TEM INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA FORA DA ESCOLA?		
ALTERNATIVAS	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
SIM	9	(41%)
NÃO	13	(59%)

Fonte: Questionário aplicado à turma do 9º ano/ Acervo próprio

Nessa pergunta, a maioria dos estudantes, cerca de 59%, respondeu que não têm incentivo à leitura fora da sala de aula, em relação aos 41% que afirmaram que tem o estímulo dentro de casa. Com a análise das respostas coletadas, percebe-se que a escola é o maior meio de incentivo à leitura literária, já que proporciona aos alunos o contato com livros de literatura e diversas atividades lúdicas que instigam os estudantes a ler textos. Mesmo assim, é válido ressaltar que a leitura em casa é um fator primordial para prosseguir no processo de formação de leitores, sendo, portanto, os nove alunos que possuem incentivo em casa mais propícios a se tornarem leitores.

Seguidamente há o quarto questionamento, que está voltado para a leitura fora do contexto escolar:

Tabela IV - Você costuma ler textos literários fora da escola?

VOCÊ COSTUMA LER TEXTOS LITERÁRIOS FORA DA ESCOLA?		
ALTERNATIVAS	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
SIM	7	(32%)
NÃO	15	(68%)

Fonte: Questionário aplicado à turma do 9º ano/ Acervo próprio

Já nessa outra questão, a grande maioria dos estudantes, que corresponde a 68% em relação ao total, respondeu que não costuma ler livros fora da sala de aula, em contrapartida com os 32% que costumam ler em casa. Revelando, a partir da análise dos dados, que a escola é um forte meio que possibilita o acesso à leitura, visto que é através das aulas na biblioteca da escola que grande parte dos estudantes possuem acesso aos textos literários. Dessa forma, observa-se o papel fundamental que a escola assume na construção de leitores literários, uma vez que a maioria dos alunos apenas ler tais textos somente dentro das aulas, o que fomenta ainda mais a necessidade de aulas que promovam a leitura.

Por conseguinte, há o questionamento sobre a leitura ser percebida como um lazer, isto é, uma forma de se divertir:

Tabela V - Você considera a leitura literária um lazer?

VOCÊ CONSIDERA A LEITURA LITERÁRIA UM LAZER?		
ALTERNATIVAS	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
SIM	10	(45%)
NÃO	12	(55%)

Fonte: Questionário aplicado à turma do 9º ano/ Acervo próprio

A maioria afirma que não, mas a porcentagem revela que a discrepância entre as respostas positivas e negativas é muito pequena, com uma diferença apenas de dois alunos. Isso demonstra que a turma apresenta opiniões sobre o assunto divididas de forma quase proporcional. Apesar de não ser a quantidade ideal, o número de afirmativas é satisfatório pois indica uma tendência que pode evoluir. Assim sendo, mesmo que a maior parte dos estudantes não considere a leitura literária um lazer, com a diferença apenas de 10% para os que a julgam como uma forma de divertimento, acrescenta-se que a situação pode ser revertida no decorrer das aulas com a apresentação de variados textos.

A sexta questão visa identificar o interesse dos alunos pelas obras lidas na escola:

Tabela VI - Você tem interesse pelos livros lidos nas aulas de leitura?

VOCÊ TEM INTERESSE PELOS LIVROS LIDOS NAS AULAS DE LEITURA?		
ALTERNATIVAS	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
SIM	14	(64%)
NÃO	8	(36%)

Fonte: Questionário aplicado à turma do 9º ano/ Acervo próprio

Assim, a maior parte dos estudantes, quatorze, no total de 64%, demonstrou interesse pelos livros lidos na sala de aula. É fundamental que o aluno tenha interesse pela leitura para que haja uma fluidez no ato de ler um texto, além de o “prender” na narrativa, equiparando-se ao conceito proposto por Solé (1998) que considera essencial motivar o aluno:

[...] motivar as crianças para a leitura não consiste em que o professor diga: "Fantástico! Vamos ler!", mas em que elas mesmas o digam - ou pensem. Isto se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critério os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordam contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar no seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação. (SOLÉ, 1998, p. 92)

Como descrito pela autora, caso os textos não sejam atrativos para o estudante é extremamente difícil iniciar um processo de leitura. Dessa maneira, faz-se necessário "cativar" os alunos por meio de materiais adequados para sua idade, além de organizados num processo de formação nivelada, elevando-se o grau de dificuldade aos poucos, e tentando ao máximo trazer uma relação ao mundo real. Tais situações eram todas propostas pela professora ao longo de suas aulas de leitura, já que todos os textos eram previamente escolhidos, nivelados e sempre relacionados ao contexto dos estudantes, o que proporcionou resultados favoráveis dos estudantes.

Há também a sétima pergunta, que objetiva descobrir se alunos demonstram interesse pelas aulas de leitura:

Tabela VII - Você gosta de participar das aulas de leitura?

VOCÊ GOSTA DE PARTICIPAR DAS AULAS DE LEITURA?		
ALTERNATIVAS	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
SIM	17	(77%)
NÃO	5	(23%)

Fonte: Questionário aplicado à turma do 9º ano/ Acervo próprio

Esse resultado demonstra que os discentes, em sua grande maioria, apreciam as leituras realizadas na escola. Isso é bem satisfatório se considerarmos que despertar o interesse e o "gosto" dos leitores é um passo primordial para uma experiência proveitosa com a literatura. Percebe-se com isso que a estima dos alunos foi atraída para as atividades em questão, o que é um bom sinal, visto que a fruição dos alunos é importante, como explicita Solé (1998, p. 92), para a apreciação do contexto da leitura.

Abaixo há a oitava pergunta, que investiga a importância que os discentes atribuem às aulas de leitura:

Tabela VIII - Você acha que as aulas de leitura são importantes?

VOCÊ ACHA QUE AS AULAS DE LEITURA SÃO IMPORTANTES?		
ALTERNATIVAS	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
SIM	21	(94%)
NÃO	1	(6%)

Fonte: Questionário aplicado à turma do 9º ano/ Acervo próprio

Nessa situação, a maioria dos estudantes respondeu que as aulas são fundamentais. Ao analisar esses dados, percebe-se uma consciência dos jovens em relação à importância das aulas de leitura. Isto é, tal resultado revela que mesmo que para alguns alunos os textos literários não sejam os mais atrativos e interessante, incluindo aqui a própria classe de leitura, o que é notório com a análise dos questionamentos anteriores, eles são valorizados como fontes de informação e conhecimento. Cumprindo, assim, um dos objetivos gerais a ser adquirido no ensino fundamental pelo PCN Língua Portuguesa (1998):

[...] valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos. (BRASIL, 1998, p.33)

Dessa maneira, para a maioria dos estudantes o conhecimento dos textos expostos é tido como necessário, uma parte primordial para sua formação como cidadão crítico e consciente.

Em relação às perguntas subjetivas (nesse caso, aceitam mais de uma informação e podem ser feitas em um formato discursivo), não apresentaremos integralmente as respostas de cada aluno, mas selecionamos algumas para expor aqui. No mais, faremos um levantamento resumido dos aspectos mais relevantes para nossa análise.

A primeira dessas questões diz respeito aos gêneros preferidos pelos discentes: “Se sim, quais gêneros você prefere ler?...”. Como resposta boa parte mencionou “romance” e/ou “contos”. Em uma escala ainda significativa, há menções a textos dramáticos, poemas e crônicas. Por fim, com menor recorrência há referências a “drama”, “novela”, “fantasia” e “clássicos”.

Assim, o resultado demonstra uma maior aceitação do romance e dos contos por parte dos leitores. Vale a pena ressaltar que os ambos os gêneros eram lidos com maior

frequência durante as aulas de leitura. Fato que demonstra uma certa atenção da professora em relação aos horizontes de expectativa da turma, ou seja, o conjunto de elementos que determinam aquilo que um leitor espera de uma leitura. Dessa forma, “...o leitor evoca, no ato da leitura, todo o seu conhecimento prévio, seu repertório de experiências sociais e de códigos em vigor, seu horizonte de expectativas.” (SANTOS; PINHEIRO, 2013, p. 128).

Por conseguinte, a segunda questão nesse formato visa investigar a ideia que os adolescentes têm acerca do significado e relevância da leitura: “Se não é apenas uma obrigação, qual o significado/razão da leitura para você? Qual a importância disso na sua opinião?”. Boa parte das respostas destacam que ler é uma forma de adquirir conhecimento ou informações novas. Com uma frequência menor, há menções ao fato de que ler pode trabalhar a concentração, proporcionar experiências novas, aprimorar as ideias, aguçar o senso crítico ou fortalecer a imaginação.

Os trechos a seguir, com destaques nossos em negrito, podem servir como exemplo do que foi exposto anteriormente: “*A leitura para mim é legal, divertido, onde eu posso usar a minha imaginação na maioria das vezes. Podemos **aprender palavras novas**.*” (discente A); “*Pra mim leitura muda vidas, muda tudo. Ela transforma a vida das pessoas.*” (discente B); “***Informações** para mim. Acho que, quanto mais eu ler, mais **aprendizado** irei ter.*” (discente C); “*A leitura é **informação**, aprimoração de ideias. É de vasta importância para que cada pessoa crie um senso crítico.*” (discente D); “*Para desenvolver o **conhecimento** não só em sua leitura, mas também em sua comunicação.*” (discente E); “***Aprender mais.***” (discente F).

Diante do exposto, percebe-se que algumas das afirmações indicam que há uma consciência por parte dos alunos sobre a fruição e as experiências próprias do contato com textos literários, enfatizando o uso da imaginação, a potência humanizadora e o aguçamento do pensamento crítico, por exemplo. Por outro lado, há muitas menções (tanto nos excertos transcritos, quanto nas demais declarações) ao fato de que a leitura é uma fonte de conhecimento, uma forma de aprender mais, de adquirir algum tipo de conhecimento. Esta última posição é predominante nas respostas oferecidas.

Então, nota-se que o posicionamento dos adolescentes demonstra, de modo geral, uma concepção ainda utilitária da leitura. Apesar de haver assertivas que não priorizam esse viés, boa parte delas o faz. Em oposição a essa perspectiva, a BNCC (BRASIL, 2018,

p. 138) sugere que a prioridade deve ser o caráter humanizador da arte literária e não uma “utilidade” imediata ou pragmática. A respeito disso, é conveniente destacar que:

[...] a definição do ato de leitura como um ato qualificado que envolve tanto um exercício sensível como um exercício crítico e analítico, nos leva a pensar que através da leitura, o sujeito não só adquire alguma coisa, uma informação ou um conhecimento, mas ele fica, irremediavelmente, diferente do que era antes. (BELLI, 2004, p. 75).

Portanto, a noção de que ler é, majoritariamente, uma maneira de adquirir conhecimento pode ser considerada uma limitação da natureza dos textos literários e da capacidade do leitor de viver experiências produtivas. Assim, é correto afirmar que da relação entre sujeito e obra surge sempre algo novo, para além da mera aquisição de informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das respostas que foram expostas nos questionários, nota-se que, de modo geral, os alunos se posicionam de forma valorativa em relação à leitura literária. A maioria dos participantes afirmou que gosta ler (63%), que não enxerga a leitura como uma simples obrigação (86%), que tem interesse nas aulas de leitura (64%), que gosta de participar das leituras (77%) e que consideram as aulas de leitura como algo importante (94%).

Por outro lado, a maioria afirmou que não têm incentivo à leitura fora da escola (59%) e que não realiza leitura fora do ambiente escolar (68%). Fato que revela que o contexto escolar é, na maior parte dos casos, o único ambiente onde há o contato com a literatura.

Ademais, uma grande parcela dos discentes afirmou que não considera a leitura como um lazer (55%), o que indica que essa atividade ainda é considerada um dever escolar. Além disso, os resultados da questão sobre os gêneros preferidos pelos alunos demonstraram que há uma maior aceitação do romance e dos contos (gêneros escolhidos com mais frequência pela mediadora).

Por fim, a última questão buscava descobrir qual a razão da leitura para os discentes. Assim, a grande maioria apresentou uma concepção ainda utilitária a respeito do assunto, afirmando que ler pode proporcionar a melhoria de habilidades e aquisição de conhecimentos.

Atividades como essa são importantes para a comunidade, uma vez que é de extremo valor trabalhar com a leitura de modo que os estudantes consigam compreender a aula e incentivá-los na leitura. Isto é, afastando-se de aulas que não consideram o sujeito discente e sua bagagem, observando como a leitura necessita de conhecimentos prévios, linguísticos e de mundo para adquirir os saberes, concomitantemente que os constitui.

Dessa forma, percebe-se a importância de trabalhar com a leitura na escola, tendo em vista que essa atividade demanda planejamento e organização. Nesse sentido, o docente deve elaborar um programa de textos literários gradativo, no qual se baseie nas dificuldades apresentadas pelos alunos, mediando-os para o ato da leitura como um prazer e uma fonte de conhecimentos. E, pensando nessa formação de um sujeito leitor, faz-se necessário existir pesquisas que incentivem o professor a investigar quais conhecimentos o aluno já construiu sobre a linguagem verbal para, assim, organizar a sua intervenção de maneira adequada.

REFERÊNCIAS

BELLI, Vania. O livro comestível: a urgência de uma política social para a leitura escolar. In.: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Orgs.). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: versão final**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SANTOS, Érica Cristina dos; PINHEIRO, Marta Passos. O lugar da teoria no ensino de literatura: uma reflexão sobre as especificidades da literatura e as escolhas dos professores. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 46, p. 119-141, jun./jan. 2013.

SEGABINAZI, Daniela Maria; SILVA Raquel Sousa da. O ensino de literatura continua em perigo. **Revista Língua & Literatura**, Frederico Westphalen, v. 17, n. 30, p. 63-78, nov./dez. 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. ed. 6. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA A ESTRUTURAÇÃO DO EU NO ADOLESCENTE: UM DIÁLOGO ENTRE O PEQUENO PRÍNCIPE E A PSICANÁLISE

Milena Nascimento do Rosário⁴⁹
Dr. Nelson Martinelli Filho⁵⁰

Este artigo é parte da pesquisa de mestrado de mesmo título vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo. O objetivo do trabalho é analisar a contribuição da obra *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, na constituição e no reconhecimento da identidade dos adolescentes sob a ótica da psicanálise. A pesquisa possui ainda como objetivo específico desenvolver um guia de leitura com atividades que provocam reflexões a respeito das temáticas reconhecidas na obra literária. A metodologia utilizada neste projeto é de base qualitativa e os resultados estão em processo de análise. Esperamos como resultados verificar o papel da leitura como importante fonte de identificação do adolescente no desenvolvimento do seu eu.

Palavras-chave: O pequeno príncipe, Literatura, Psicanálise, Estruturação do eu, Adolescência.

INTRODUÇÃO

Uma das propostas desta pesquisa é discutir a participação da psicologia no contexto escolar. Sabemos que, apesar de a maioria das escolas públicas e privadas não contarem com o apoio de um psicólogo, trata-se de uma temática que cada vez mais necessita de atenção considerando o contexto escolar e também a fase da adolescência. Nesse sentido, a união entre a psicologia e a literatura se mostrou uma alternativa aplicável quando pensamos no ambiente da sala de aula e o professor regular paramentado com um projeto que seja compatível com sua linha de formação. É importante deixar clara a compreensão de que o professor não vai ocupar o lugar do psicólogo, assim como a aplicação do material educativo não substitui o trabalho deste profissional. O que se espera é uma aproximação com a temática, no sentido de introduzir as ideias práticas da psicologia no contexto da sala de aula.

O objetivo geral deste projeto é analisar a obra *O pequeno príncipe* (1943), de Antoine de Saint-Exupéry, e relacioná-la com o desenvolvimento da personalidade dos adolescentes sob a ótica da psicanálise. Dentre os objetivos específicos temos:

⁴⁹ Pós-Graduanda do Curso de Mestrado em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, milena.rosario25@gmail.com;

⁵⁰ Doutor em Letras (área de concentração: Estudos Literários) pela Universidade Federal do Espírito Santo, Orientador da pesquisa vinculado ao PPGEH no Instituto Federal do Espírito Santo, nelson.martinelli@ifes.edu.br

- Analisar o livro *O pequeno príncipe* e destacar os pontos de reflexão que podem proporcionar ao adolescente o início de uma busca pelo autoconhecimento e identificação.
- Elaborar um guia de leitura com propostas de atividades que aborde as principais temáticas de reflexão no livro *O pequeno príncipe*.

A escolha pelo livro *O pequeno príncipe* se deu a partir de vários e relevantes fatores. Em primeiro lugar, trata-se de uma obra que revela muita sensibilidade em sua escrita. Cada capítulo é forjado em uma leitura deliciosamente simples, com palavras certeiras que conduzem quase que involuntariamente a alguma reflexão. Em segundo lugar, há um desafio em superar a visão infantilizada desta obra. Apesar de ser classificado muitas vezes como um conto infantil, o livro é repleto de profundas temáticas filosóficas, psicológicas e sociais que ultrapassam uma compreensão simplificada, assim, é um livro que pode ser apreciado por todas as idades. Em terceiro lugar, a acessibilidade deste livro é enorme, visto que na internet é disponível gratuitamente, nas livrarias, sebos e afins é encontrado com preços acessíveis, e nas bibliotecas escolares, públicas ou não, sempre é possível encontrar alguns exemplares. Além disso, durante a pesquisa descobrimos que o livro entrou em domínio público no ano de 2015, facilitando ainda mais o acesso.

Consoante à escolha do livro, cabe uma palavra sobre a literatura neste contexto. Entendemos a literatura como fonte de expressão e criatividade disponível em sala de aula. Pela literatura é possível viajar e conhecer diferentes mundos, culturas, sentimentos e emoções. Para discutir a importância da literatura, Candido (2011, p. 176) a apresenta nas seguintes palavras:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2011, p. 176).

Ao apresentar a literatura de maneira tão ampla, o autor demonstra a universalidade deste tipo de arte, de tal modo que “[...] não há povo e não há homem que possa viver sem ela” (CANDIDO, 2011, p. 176). Candido ainda defende que a literatura se torna então uma necessidade do ser humano que precisa ser suprida. Ao destacar tamanha importância da literatura para os seres humanos, o autor nos mostra que todas

as pessoas em algum momento terão contato com a literatura, seja de maneira formal, lendo clássicos numa escola burguesa, seja pelo encontro entre o real e o fantástico, em experiências e vivências particulares. O fato é que a literatura está dentre as mais detalhadas expressões da cultura de um povo, como o próprio Candido (2011, p. 177) afirma:

[...] talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização, e sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (CANDIDO, 2011, p. 177).

Quando o autor se refere à humanização, compreendemos todo o processo de desenvolvimento da personalidade, estruturação do eu e construção da identidade nos quais o sujeito se reconhece. Efetivamente, as obras de arte são consideradas como a expressão mais profunda do humano, então, o contato com estes elementos culturais significa que a própria obra literária pode ocupar por alguns momentos o lugar do outro no processo de formação do eu. A literatura, como uma expressão artística dotada de subjetividade e também rica em características materiais e objetivas da realidade, pode oferecer um espaço único para as reflexões necessárias ao desenvolvimento do adolescente.

Para discutir a formação da personalidade escolhemos a abordagem da psicanálise dentro do espectro da psicologia. A psicanálise, iniciada por Freud entre o final do século XIX e início do século XX, foi estruturada a partir das ideias do autor que buscava compreender o funcionamento da mente e do comportamento humano partindo dos casos clínicos por ele conduzidos. Ao longo de sua trajetória aprofundada de estudos e pesquisas, Freud reformulou alguns conceitos e manteve outros. Quando seus seguidores deram continuidade à psicanálise, a abordagem foi atualizada e recebeu novas interpretações. Para fins de discussão neste projeto utilizaremos como referência os autores Sigmund Freud e Jacques Lacan.

Dentro da perspectiva psicanalítica, dividimos a formação da personalidade em três tópicos consideradas indispensáveis neste processo, são elas: *O adolescente em relação a si*, *o adolescente em relação ao outro* e *o adolescente em relação ao mundo*. Compreendemos que o processo de construção da identidade percorre estas três tópicos e vamos discuti-las a partir da noção de eu (ego), do inconsciente, das pulsões e dos desejos. Quando o sujeito está estruturando seu eu, ele precisará desenvolver uma visão

a respeito de si mesmo, uma visão a respeito do outro e seu significado e também uma visão de mundo conforme suas próprias experiências.

Antes de abordar as tópicos acima mencionadas é conveniente abrir um espaço para falar um pouco da adolescência, sendo este o público-alvo da pesquisa. Inicialmente nos atentemos para o significado da palavra *adolescere*. Etimologicamente, a palavra *adolescere*, original do latim, significa processo de crescimento. Assim, em linhas gerais, a adolescência é o período no qual o sujeito se desenvolve, cresce. É importante ter em mente que até o final do século XIX a fase de adolescência simplesmente era desconsiderada pela convenção social. A pessoa passava direto da infância para vida adulta. Isso significa que a vida adulta iniciava muito mais cedo do que estamos habituados no momento presente.

Observamos que a definição social da adolescência surge a partir de uma necessidade cultural de enquadrar os indivíduos que saíam da infância, mas ainda não se encontravam prontos biológica e socialmente para ingressar no trabalho adulto. Como defende Ruffino (1993):

A adolescência é uma instituição histórica determinada, um fenômeno aberto da modernidade, que atinge o jovem do Ocidente por ocasião da puberdade, quando, por falta de dispositivos em geral presentes nas organizações societárias pré-modernas ou não-ocidentais, a passagem da criança ao jovem adulto se tornou problemática (RUFFINO, 1993, p. 36).

Assim, entendemos que o conceito moderno de adolescência, datado entre o final da Primeira Guerra e o início da Segunda Guerra Mundial, é uma ideia relativamente recente e que se desenvolveu para atender a um hiato na sociedade. Apesar de não ter sido evidenciada, nem por estudiosos nem pelos próprios hábitos culturais, o processo de *adolescere* ou passar pelo crescimento não é uma novidade. Importante mesmo é pensarmos o lugar desse adolescente em nossa sociedade atual. Como lidamos com o adolescente? Como ele lida com o mundo a sua volta? Qual o tratamento oferecido a essas pessoas pela sociedade? São questões cruciais para compreendermos o sentido deste projeto de pesquisa, uma vez que as relações do adolescente com a sociedade são a base para o desenvolvimento do seu próprio eu.

A adolescência não é um conceito diretamente estudado pela psicanálise, mas tanto Freud quanto Lacan, em algum momento dos seus estudos, se referiram a ela (ALBERTI, 2010). Encarada como um processo natural do desenvolvimento humano, a adolescência na psicanálise é definida como uma fase de transição da infância para a

vida adulta (MOREIRA, 2009). Para definir um pouco mais a fase da adolescência, recorreremos a Calligaris (2000), que se baseia no arcabouço psicanalítico para compor sua visão desta etapa da vida. Segundo o autor, o adolescente é:

Alguém que teve o tempo de assimilar os valores mais banais e mais bem compartilhados na comunidade, por exemplo, o sucesso financeiro, social e amoroso. Alguém cujo corpo chegou à maturação necessária para que ele possa efetiva e eficazmente se consagrar às tarefas que lhes são apontadas por esses valores, competindo de igual para igual como todo mundo. Alguém para quem, nesse exato momento, a comunidade impõe uma moratória (CALLIGARIS, 2000).

A definição do autor ilustra bem a maneira como esse adolescente é recebido pelo grupo social ao qual pertence e as batalhas que precisará enfrentar para atender às expectativas próprias e também às alheias, sendo que ambas foram criadas a partir de um processo alienante, no qual os desejos são imputados no sujeito a partir do padrão social pré-estabelecido. Essa busca para atender as expectativas leva o sujeito a diversos conflitos que acabam influenciando na estruturação do eu. Dessa forma, podemos observar a necessidade de uma tomada de consciência que contribua com o adolescente na hora de fazer suas escolhas e se definir como autor de sua própria personalidade.

Sobre a primeira tópica que trata da relação do sujeito consigo, utilizamos *O estádio do espelho* (1949), de Lacan, para compreender dentro da perspectiva psicanalítica o desenvolvimento da identidade. Trata-se de um trabalho central do autor, que define sua concepção a respeito do eu. Cavalcante (2014, p. 43) explica: “Na teoria do Estádio do Espelho é pela identificação com a imagem do outro que se constitui o eu”. Assim, entendemos a princípio de que a estruturação do eu de acordo com a teoria psicanalítica de Lacan compreende a formação da identidade do sujeito a partir da identificação com o outro.

A ideia central apresentada por Lacan indica que uma criança, a partir de seis meses de idade, ao olhar no espelho começa o processo de reconhecimento. Esse reconhecimento inicialmente se dá a partir do outro, ou seja, a criança vê sua imagem refletida no espelho, mas entende que aquela imagem representa outra criança, e não a imagem de si própria. Para compreender melhor esse momento denominado estádio do espelho recorreremos a Joel Dor (1989), que descreve a fase em três tempos na vida da criança:

Inicialmente tudo se passa como se a criança percebesse a imagem de seu corpo como a de um ser real de quem ela procura se aproximar ou apreender. Este primeiro tempo da experiência testemunha em favor de uma confusão primeira entre si e o outro [...]. O segundo momento constitui uma etapa decisiva no processo identificatório. Com efeito, a criança é sub-repticialmente levada a descobrir que o outro do espelho não é um outro real, mas uma imagem[...] de agora em diante ela sabe distinguir a imagem do outro da realidade do outro. [...] O terceiro momento dialetiza as duas etapas precedentes, não somente porque a criança está segura de que o reflexo do espelho é uma imagem, mas, sobretudo, porque adquire a convicção de que não é nada mais que uma imagem, e que é a dela (DOR, 1989, p. 79-80).

Efetivamente, considerando a experiência do espelho, compreendemos que a criança, em seu processo de reconhecimento inicial, se identifica com algo que não é ela mesma, mas o objeto de identificação é condição para que ela se reconheça. Esse objeto de identificação parte do imaginário: “O Estádio do Espelho é o processo pelo qual se desenvolve a relação imaginária com o semelhante” (CAVALCANTE, 2014). Entendemos assim que a partir da experiência do estádio do espelho a criança consegue constituir uma imagem de si mesma, a representação do seu próprio corpo. Dor (1989, p. 80) conclui afirmando: “A imagem do corpo é, portanto, estruturante para a identidade do sujeito, que através dela realiza assim sua identificação primordial”.

Na segunda tópica tratamos da relação que se estabelece entre o sujeito e o outro. Em seus estudos, Lacan compreende a formação da personalidade a partir da convivência em sociedade. Safatle (2007) em sua leitura de Lacan nos aponta que:

Falar em formação da personalidade significa falar sobre dinâmicas de socialização visando a individuação. Forma-se a personalidade através da socialização do indivíduo no interior de núcleos de interação como a família, as instituições sociais, o Estado (SAFATLE, 2007, p. 16).

Quando o sujeito é inserido na vida em sociedade, desde o seu nascimento, ele inicia seu processo de identificação a partir dos exemplares disponíveis em sua realidade dinâmica. De acordo com Safatle (2007, p. 17), “identificar-se é, grosso modo, ‘fazer como’, atuar a partir de tipos de ideais que servem de modelo e de polo de orientação para os modos de desejar, julgar e agir”. A convivência com o outro produz as referências que o sujeito procura para se identificar. A partir dos modelos já estabelecidos, nós vamos estruturando nossa subjetividade, ou seja, nosso eu é formado a partir do outro. O que chama atenção neste processo é o fato de internalizarmos o desejo do outro para estruturar nossa própria personalidade.

Se quisermos ser mais exatos, diremos que se trata de alienar-se, já que significa ter sua essência fora de si, ter seu modo de desejar e de pensar moldado por outro. Daí por que uma das temáticas clássicas da teoria freudiana é a de que toda socialização é alienação, processo fundamentalmente repressivo por exigir a conformação a padrões gerais de conduta (SAFATLE, 2007, p. 18).

Lacan utiliza os conceitos de alienação e separação para especificar as possíveis relações entre o sujeito e o campo do outro. De acordo com o autor, a operação da alienação é “[...] a primeira operação essencial em que se funda o sujeito” (LACAN, 1988, p. 199). Por meio da alienação, o sujeito apreende do outro aquilo que ele ainda não possui, inclusive os desejos. As autoras Pisetta e Charczuk reiteram:

É pela falta radical de identidade que a operação da alienação se constrói, numa busca de ancoramento simbólico que, em si, já porta as marcas políticas do Outro em sua flutuação, mutação permanente de alavancas simbólicas que definem um sujeito e/ou Outro, sempre históricos e politicamente determinados. Assim, com o acento lacaniano na falta, essa passa a operar na determinação de um sujeito, antes mesmo de qualquer definição de seu ser [...] (PISETTA; CHARCZUK, 2018, p. 274).

Entendemos a necessidade de sublinhar a importância do contexto no qual o sujeito se desenvolve. Tendo em vista a ideia da alienação como uma operação que envolve a definição histórica e politicamente do outro, não podemos ignorar essa influência cultural na construção da identidade de uma pessoa. Ao refletir sobre a dinâmica que envolve a formação de um sujeito, nos direcionamos para a busca da compreensão sobre aquilo que pode definir o eu de alguém.

Na última tópica apresentamos uma reflexão que abrange a existência do sujeito e sua relação com o mundo que o cerca. Quando pensamos a sociedade atual e seus elementos culturais é impossível não associá-la com a tendência capitalista que nos rege, levando-nos à máxima de que a posse de bens é o caminho mais seguro para a felicidade. A geração que se desenvolve na atualidade é atropelada por uma avalanche de produtos e tecnologias desde seu nascimento, de maneira que as relações já se estabelecem dependentes do mundo virtual.

Em contrapartida, observamos especialmente nos jovens a dificuldade crescente de lidar com o mundo, assim como se apresenta a nós no presente momento. A confusão emocional e social gerada pela onda de tecnologia e mundo virtual trouxe como consequência a estruturação de jovens psicologicamente adoecidos, enfraquecidos emocionalmente e com baixíssima resistência às frustrações da vida. Como resultado, observamos uma onda avassaladora de ansiedade, depressão, estresse e outros

transtornos de ordem psíquica que afetam não só a geração atual, como também pessoas de gerações anteriores que estão submetidas a estas condições, e as relações em geral.

Além do hábito/obrigação de consumo ao qual estamos submetidos, existe uma premissa de felicidade vendida juntamente com os bens, e que caso não estejamos de acordo a possuí-la jamais seremos verdadeiramente felizes. Os bens são comercializados como objetos que preenchem a sua existência. Por meio dos bens o sujeito concretiza sua essência e, portanto, será pleno e satisfeito. E nós, como seres submissos ao sistema, estamos fadados a sermos felizes neste novo modelo estabelecido, no qual podemos comprar tudo, inclusive nosso próprio eu.

Neste imperativo de felicidade a que o sujeito está submetido na contemporaneidade, as pessoas que se sentem tristes por qualquer contingência em suas vidas, por situações traumáticas, por dificuldades que estão atravessando ou por não poderem adquirir esses bens/objetos de consumo ofertados pela mídia, começam a se sentir como peixes fora d'água, sem lugar nesse mundo (GONÇALVES, 2008, p. 66).

É exatamente esse lugar no mundo que nos interessa pensar a respeito dos jovens da atualidade. Encontrar um lugar no mundo, no qual o sujeito se encaixe com seus desejos e faltas talvez seja um dos problemas mais complicados vivenciados pelos seres humanos em seu processo de socialização. Saber exatamente quem se é, o que se deseja, como se pensa o mundo, é uma tarefa árdua que muitas vezes nem mesmo consegue ser cumprida, e na ausência dessas respostas a pessoa fica vulnerável a tal ponto que se torna somente aquilo que alguém a levou a ser.

METODOLOGIA

Em primeiro lugar, destacamos o caráter qualitativo deste projeto. A pesquisa qualitativa traz em sua abordagem a característica de análise dos dados observados, não necessariamente trabalha com dados numéricos ou estatísticos, mas se utiliza do processo de descrição e interpretação das informações coletadas. De acordo com Gerhardt & Silveira (2009), na pesquisa qualitativa o pesquisador busca o porquê das coisas sem necessariamente quantificar os valores e as trocas simbólicas. Além disso, não há a necessidade de submissão a prova de fatos, tendo em vista que os dados analisados são não-métricos.

Deslauriers (1991) aponta que as amostras numa pesquisa qualitativa têm como objetivo produzir informações aprofundadas e ilustrativas, independente do número de participantes. O que realmente importa é a possibilidade de investigar novas informações a partir da amostra selecionada. Nesse sentido, esta pesquisa de caráter qualitativo se utilizou de uma amostra com quatro participantes, considerando o número suficiente para o desenvolvimento da análise desejada.

No que se refere à pesquisa com fundamentação psicanalítica, Mezan (2002) afirma que toda investigação psicanalítica é qualitativa porque mergulha na singularidade do seu objeto. Desse modo, a prática realizada com os participantes visa à descrição e interpretação de cada um deles a respeito das temáticas sugeridas a partir da obra *O pequeno príncipe*, e sustentadas pelos pressupostos teóricos da psicanálise. Isso significa que a abordagem escolhida para desenvolver a pesquisa visa a uma investigação a partir de uma perspectiva subjetiva e individual.

A metodologia utilizada neste projeto precisou passar por uma reformulação. Trata-se de uma adaptação necessária ao desenvolvimento desta pesquisa em virtude da conjuntura mundial que se estabeleceu a partir da pandemia de Corona Vírus vivida no período em que a prática deste trabalho seria iniciada, mais precisamente o início do mês de março de 2020. Considerando o cenário atual, incluindo a suspensão das aulas presenciais em todas as instituições de ensino do estado do Espírito Santo a partir do decreto nº 4644-R de 30 de abril de 2020 (o mais recente até o momento da escrita deste texto), foi necessário então reformular as práticas para uma modalidade *on-line*, a fim de não prorrogar os prazos de desenvolvimento e finalização da pesquisa estabelecida.

A nova configuração da metodologia de coleta de dados, ou seja, a abordagem prática desta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma proposta *on-line* se utilizando de diferentes recursos de tecnologia digital para o seu desenvolvimento. Desde a seleção dos participantes até a realização dos encontros, o contato entre pesquisador e participantes se deu pela via virtual. Assim, recrutamos os participantes e organizamos cinco encontros virtuais por meio do aplicativo de mensagens conhecido como *WhatsApp*, ferramenta esta que é amplamente utilizada nos dias de hoje e facilitou a participação dos jovens.

Cada encontro foi baseado em um dos capítulos do livro, trazendo um tema específico para ser discutido. Dentre as propostas foram discutidas as seguintes ideias:

os desejos não realizados, o deserto e as faltas, o rei solitário e sua fome de poder, o bêbado e os vícios da atualidade e a lição sobre o sentido de cativar. Após a leitura individual do capítulo, algumas perguntas eram lançadas para que os participantes pudessem se conscientizar do significado daquelas passagens de maneira subjetiva e suas respostas eram compartilhadas oralmente e depois enviadas por escrito.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme mencionado anteriormente, o projeto de pesquisa que origina este artigo está na fase de análise dos dados. Assim apresentaremos resultados parciais da prática realizada e algumas sugestões de análises a serem desenvolvidas no seio do projeto. Por razões de espaço/tempo reduzimos a demonstração dos resultados a um encontro, contando com as respostas de duas participantes obtidas em todas as perguntas realizadas nesta primeira reunião.

Tema do encontro: *Capítulo 1 – Nossos desejos e os desejos do outro*

Perguntas

- 1 - Qual foi sua impressão ao ler o primeiro capítulo? O que você percebeu ou sentiu?
- 2 - Você consegue explicar a razão pela qual o personagem desistiu de seu desejo de ser artista para ser piloto de avião?
- 3 - Quais são seus desejos da infância? Quais foram reprimidos e quais foram realizados?
- 4 - Faça uma lista dos seus desejos atuais, incluindo aqueles que são simples, outros mais complexos e até os “impossíveis”.

Respostas enviadas por escrito

Participante 1:

1. *Minha impressão foi de que o personagem acabou sendo influenciado por um adulto em relação ao seu sonho de ser artista por conta da desvalorização da arte na sociedade, e isso acabou o frustrando.*
2. *O personagem era apenas uma criança e não tinha autoconhecimento, conseqüentemente também não sabia de suas qualidades, defeitos e principalmente desejos, por isso foi facilmente influenciado por outra pessoa.*

3. *Queria ser veterinária, mas mudei de ideia, por mim mesma; queria desde bem pequena entrar no IFES por influência do meu pai, consegui; queria ter um coelho, não pude; queria ter o cabelo cacheado, mas não pude por motivos óbvios.*

4. *Meus desejos atuais são:*

- *me formar no IFES*
- *passar em uma boa universidade*
- *ser bem sucedida*
- *viajar por alguns lugares que sonho em conhecer*
- *fazer novos amigos e aumentar meu círculo social*
- *ler mais livros*
- *voltar a escrever poesia*
- *fazer um trabalho voluntário*
- *mudar o cabelo e botar mais piercings*
- *me envolver mais com a arte*

Participante 2

1. *No primeiro capítulo, eu fiquei com pena do Piloto. Ele só tinha seis anos, e, geralmente, nessa idade é permitido "voar na imaginação". Ele já teve o seu sonho de certa forma esmagado e tomou um banho de realidade na cara. Eu acredito que seja comum este choque de realidade, tomar conhecimento melhor sobre profissão, sobre salário ou reputação quando somos adolescentes e tals.*

2. *Quando somos crianças entrando na adolescência ou adolescentes, a opinião do outro tem uma certa influência sobre o que nós somos ou no que queremos, pode nos deixar inseguros porém não rouba toda a nossa esperança. Mas ele era uma criancinha, e quando somos pequenos, o que um pai, mãe ou um adulto fala se torna algo mais como uma verdade e não uma opinião que pode ser contrariada, eu vejo assim.*

3. *Que eu me lembre, não tive sonhos reprimidos. Eu meio que ia desistindo por conta própria e encontrava outro desejo. Mas, materialmente falando, um sonho meu era ter uma boneca da personagem Mia da novela mexicana Rebelde, nunca pude ter, era meio caro na época pelo que me lembro kkkkkkk. Eu tenho uma prima, temos a mesma idade, e quando éramos crianças, minha vó sempre dava presente iguais. Mas, um dia ela comprou ursos iguais de cores diferentes, minha prima ficou com o rosa e eu com o amarelo. Eu*

*fiquei pensando por dias que a minha prima ficou com o rosa porque era a favorita
kkkkkkk*

4. Aaaaaaa eu tinha uma lista que deixava colada na porta do meu guarda-roupa kkkkkkk. Bom, desejos atuais e mais simples seriam terminar o ensino médio e conseguir entrar na faculdade de Comunicação Social - Jornalismo, quero muito ser voluntária em alguma instituição social (instituição que incentiva crianças a estudarem, ser voluntária em um orfanato ou ajudar moradores de rua ou idosos em estado de abandono), só que é meio complicado ser voluntária sendo menor de idade, então tenho que esperar fazer 18. Quero muito no futuro me casar com um homem bem legal e companheiro e ter dois filhos. Agora, os desejos mais complexos, sempre quis conhecer o México, Peru, Cuba, a Jamaica, o Chile, a Argentina, resumindo toda a América Latina kkkkkkk. Também sempre quis conhecer alguns países pontuados da África, da Ásia, da Oceania e da Europa, como a África do Sul, Egito, Tunísia, Dubai, Espanha, Malta, Nova Zelândia e mais alguns (vários) países. Também têm USA e o Canadá. Um sonho meu de vários anos, e se Deus quiser um dia vou realizar, é conhecer a Grécia. Sou apaixonada por praias e as praias gregas me encantam. Era mais fácil eu ter resumido dizendo "viajar pelo mundo" mas sempre me empolgo sobre as viagens em que sonho fazer kkkkkk. É um desejo mas está meio que se realizando já, eu quero muito ser fluente em inglês, espanhol, italiano e francês, já faço curso de inglês e os outros três idiomas estou estudando sozinha.

A partir dos resultados obtidos é possível observar o desenvolvimento de um processo de autoidentificação. As perguntas levaram os participantes a refletir sobre si mesmos, seus desejos e a relação com as influências. Esse movimento representa uma tomada de consciência, importantíssima no processo de formação do eu, pois enquanto o indivíduo estiver sujeito à alienação dos seus próprios desejos ele não consegue se reconhecer ou se identificar. As análises de cada uma das respostas serão de grande importância para verificar estes pontos de identificação e tomada de consciência, nos ajudando a perceber uma parte do todo que é a estruturação do eu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abrir espaço para psicologia nas escolas é um grande passo no processo educacional. Considerando todos os aspectos sociais, culturais e econômicos de nossa sociedade, se torna notável a necessidade de estabelecer o contato entre uma ciência

que abrange o sujeito em sua completude psíquica e outra que existe para formar o mesmo em todo o âmbito do conhecimento científico.

A partir do desenvolvimento de nossa pesquisa e também do produto educativo resultado da mesma, esperamos abrir espaço para discussão sobre a importância do processo de identificação para o desenvolvimento do jovem em sua plenitude, especialmente o desenvolvimento psíquico. A literatura na escola é uma porta de acesso muito importante e viável que pode oferecer não apenas estas reflexões, mas muitas outras que são potentes na atuação da construção da identidade dos alunos. Assim a psicologia e a literatura convergem como aliadas na luta por uma educação integral e de qualidade. Quanto melhor for a capacidade do indivíduo de se identificar e se autoconhecer, melhores suas chances de lidar com os desafios da vida, inclusive se tornando consciente daquilo que ele busca e do que espera do mundo.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, S. **O adolescente e o outro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. 1. ed. São Paulo: Publifolha, 2000.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CAVALCANTE, R. M. **O Estádio no Espelho na obra de Jacques Lacan**: entre os anos de 1936 e 1949. Maceió, 2014. 93 f. Dissertação Mestrado – Universidade Federal de Alagoas, 2014.

DESLAURIERS J. P. **Recherche qualitative: guide pratique**. Québec (Ca): McGrawHill, Éditeurs, 1991.

DOR, J. **Introdução à leitura de Lacan**: o inconsciente estruturado como linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GERHARDT, T. E. SILVEIRA, D. T. (Org). **Método de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONÇALVES, N. Sujeito feliz em Lacan: Um modo de dizer. In: **Felicidade e sintoma**: Ensaios para uma psicanálise no século XXI. Rio de Janeiro: EBP; Corrupio, 2008.

LACAN, J. (1964). **O seminário, livro 11**: Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1988

LACAN, J. (1949) O estádio do espelho como formador da função do eu. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MEZAN, R. **Interfaces da psicanálise**. São Paulo: Companhia da Letras, 2002.

MOREIRA, F. R. **Adolescentes: (des)amparo e vida psíquica**. Assis, 2009. 145 f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, 2009.

PISETTA, M. A; CHARCZUK, S. B. A pesquisa em educação: aportes psicanalíticos. **Revista Contrapontos** – Eletrônica, Itajaí, v. 18, n. 3, p. 270-285, 2018.

RUFFINO, R. Sobre o lugar da adolescência na teoria do sujeito. In: RAPPAPORT, C. R. (Coord.). **Adolescência: abordagem psicanalítica**. São Paulo: EPU, 1993.

SAFATLE, V. **Lacan**. São Paulo: Publifolha, 2007.

CÍRCULOS DE LEITURA: AFRO-BRASILIDADES NAS AULAS DE LITERATURA, UMA PROPOSTA

Renan Cabral Paulino⁵¹

Maria Elizabeth P. Souto Maior Mendes⁵²

Danielle de Luna e Silva⁵³

O presente trabalho objetiva discorrer sobre a importância do ensino de literatura e de literatura afro-brasileira. Ademais, discute o apagamento de escritores e escritoras negras nas aulas de literatura, além de sugerir formas de se utilizar círculos de leitura como ferramenta para implementação das exigências da Lei nº 10.639/03. A pesquisa, de cunho qualitativo, evidencia as potencialidades dos círculos de leitura proposto por Rildo Cosson (2014) para ensinar literatura Afro-Brasileira nas aulas de literatura. Conclui-se que a literatura Afro-Brasileira pode ser usada como forma de desenvolver o gosto pela leitura literária, além de se configurar como espaço propício para a discussão de temas como: desigualdades raciais, de gênero e identidade.

Palavras-chave: Círculos de leitura; Literatura Afro-Brasileira; Lei 10.639/03.

SITUANDO O LEITOR

Depois de muita luta de ativistas do movimento negro brasileiro, em 2003 foi sancionada a Lei 10.639. A Lei torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, especialmente nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Educação Artística, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Desde então, muito se tem pensado em como inserir tais temáticas nas aulas de língua portuguesa e literatura de forma a cumprir as imposições Lei supracitada. Portanto, neste artigo, iremos discorrer sobre a importância do ensino de literatura, e especificamente, o ensino de literatura afro-brasileira; discutir o apagamento de escritores e escritoras negras nas aulas de literatura, além de sugerir formas de utilizar círculos de leitura como ferramenta não só para o desenvolvimento do hábito da leitura, mas como uma maneira diferenciada para introduzir de forma transversal a História e a Cultura Afro-Brasileiras nas aulas de literatura.

⁵¹ Graduando do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, renan.paulino@academico.ufpb.br

⁵² Professora co-orientadora: Doutora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, mepsm@hotmail.com

⁵³ Professora Orientadora: Doutora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, danielunas@yahoo.com.br

Este artigo, de natureza qualitativa, foi escrito a partir do contexto de participação no projeto de extensão “Círculos de leitura e formação de leitores: construindo saberes e compartilhando olhares” da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)⁵⁴. O objetivo geral do projeto era promover aos participantes dos encontros uma maior apreciação pela leitura do texto literário, fosse ele em prosa ou poesia. O projeto baseou-se no formato de círculos de leitura proposto por Cosson (2014), que mesmo não sugerindo um passo a passo detalhado para esses encontros, propõe que as atividades se iniciem a partir de um aquecimento ou motivação dos participantes, partindo para a discussão do texto lido e, finalmente, o compartilhamento das diferentes interpretações acerca da leitura realizada. Ademais, o autor defende a utilização de círculos de leitura para conectar uma comunidade de leitores, porém no caso do projeto em tela, não só conectar, mas desenvolver leitores literários e críticos.

A partir da proposta de Cosson (2014), os bolsistas e voluntários do projeto desenvolveram, junto com a coordenadora, cinco círculos de leitura que se concretizaram nas dependências do campus da Universidade. Ainda, para que o primeiro encontro fosse planejado, os membros da equipe desenvolveram uma pesquisa no *google forms* como forma de sondar os participantes em potencial para os futuros encontros. Por meio dos dados dessa pesquisa, notou-se que o tema “empoderamento feminino” foi muito recorrente na resposta; foi notado também que a maior porcentagem dos participantes não tinha o hábito de ler poemas. Pensando nisso, o primeiro encontro presencial do projeto utilizou poemas escritos por mulheres negras e de cor⁵⁵ do Brasil (Ryane Leão), Índia (Rupi Kaur) e Quênia (Warsan Shire) para desmistificar a resistência de muitos no que diz respeito a leitura de textos poéticos e também promover uma discussão crítica acerca do empoderamento feminino negro a partir das perspectivas da escrita feminina de mulheres de cor.

Ainda por meio dos dados obtidos pelas respostas do questionário online, percebemos que o nosso público se interessava por textos em que as temáticas abordadas fossem relacionadas com questões raciais e sociais. Portanto, no segundo encontro, as opiniões dos participantes dos encontros também foram levadas em

⁵⁴ Projeto de extensão desenvolvido em 2019 com coordenação da Professora Dra. Danielle de Luna e Silva e da coordenadora adjunta, Professora Dra. Maria Elizabeth P. Souto Maior Mendes e financiado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

⁵⁵ (ANZALDUA, 1981) O termo mulheres de cor (*women of color*) é utilizado pela escritora e teórica Glória Anzaldúa. O termo é mais abrangente e engloba não só as mulheres negras, mas as indígenas, latinas e asiáticas, ou seja, as mulheres não brancas.

consideração. Foi proposto, no *instagram* do projeto⁵⁶, um duelo literário, no qual os participantes votaram em qual obra seria lida na reunião seguinte. Os contos *A gente combinamos de não morrer* e *Ayoluwa, a alegria do nosso povo* contidos na obra *Olhos D'água* (2014) da escritora Conceição Evaristo foram escolhidos para serem lidos e fomentar a discussão. No terceiro encontro, o conto "Rolezim", primeiro texto do livro de contos *O Sol na Cabeça* (2018) do autor e morador do Morro do Vidigal, Giovani Martins foi o escolhido. Em seu conto, Martins (2018) escreve sobre o deslocamento de jovens da periferia que vão à praia para se divertir e acabam sendo vítimas do racismo institucional. Já no quarto encontro elaborado pelos membros do projeto, a cultura popular se fez presente. Os cordéis produzidos pela escritora cearense, Jarid Arraes e publicados no livro *Heroínas Negras Brasileiras em 15 Cordéis* (2017), serviram como combustível para a discussão sobre o lugar ocupado pela cultura popular nos dias atuais, além do apagamento de mulheres negras da historiografia brasileira. O quinto e último círculo aconteceu em outubro, culturalmente conhecido como mês das crianças. Tendo em vista esse contexto, a proposta do projeto foi utilizar os contos de fadas do livro *Uma Ideia Toda Azul* (1979) de Marina Colasanti para levar os leitores a se questionarem se contos de fadas são só para serem lidos por/para crianças.

Como pôde ser percebido, para o desenho e construção dos encontros presenciais do projeto, houve um maior destaque na escolha de autores e autoras negros e negras - com exceção da escritora Marina Colasanti -, além de um enfoque na literatura Afro-Brasileira, que de acordo com Duarte (2005), é corriqueiramente excluída do campo literário brasileiro, sendo assim, marginalizada e posta em escanteio nas salas de aula de língua portuguesa e literatura. Vale salientar, ainda, que mesmo que o âmbito escolar não seja o ambiente alvo do projeto, uma vez que as atividades foram realizadas nas dependências da Universidade, nada impede que as propostas aqui presentes sejam aplicadas por professores em suas salas de aula. No mais, ao aplicarem as propostas aqui elencadas, os professores de línguas ou os de literatura, além de inserir transversalmente os conteúdos exigidos pela Lei nº 10.639/03, poderão implementar em seu planejamento uma forma mais dinâmica de trabalhar o texto literário, de modo que o foco resida no compartilhamento das impressões dos alunos acerca da leitura.

⁵⁶ @litereitura

Em suma, o artigo está estruturado em quatro seções. Na primeira seção buscamos teorizar sobre a importância do ensino de literatura, juntamente com o ensino de literatura Afro-Brasileira. Também problematizamos o ensino de um cânone literário branco, e majoritariamente masculino, como sendo os principais representantes da literatura brasileira. Já na segunda seção, discutimos a importância do trabalho da escritora Afro-Brasileira, Jarid Arraes, em *Heroínas Negras Brasileiras em 15 Cordéis* (2017), de trazer em forma de cordel as histórias de mulheres negras apagadas da historiografia brasileira. Na terceira seção está contida a proposta de como utilizar círculos de leitura, a fim de inserir a História e a Cultura Afro-Brasileira de forma mais lúdica, nas aulas de literatura. Nesta seção, nos debruçamos sobre o quarto círculo de leituras desenvolvido pelo projeto, que teve como tema: Literatura de Cordel e Cultura Popular. Por fim, na quarta e última seção do artigo é possível encontrar nossas considerações finais em relação ao uso dos círculos de leitura como possibilidade aplicável de inserir os temas exigidos pela Lei nº 10.639/03 nas aulas de literatura.

TEORIZANDO UM POUCO

De acordo com Lucimar Rosa Dias (2005), os movimentos negros são os principais responsáveis pelas Leis que abordam as questões raciais. Portanto, por meio das lutas dos atores do movimento negro brasileiro, que refletem as tensões presentes na sociedade, em 2003, a Lei nº 10.639, que altera a Lei nº 9.349/96, torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras nas escolas, principalmente nas disciplinas de História, Educação Artística e Literatura (BRASIL, 2003). No entanto, no que tange ao ensino das produções literárias Afro-Brasileiras, há poucos estudos que correlacionam o uso do texto literário como forma de atingir a abrangência da Lei supracitada (SILVA, PEREIRA, 2014). Desse modo, cabe aqui discutirmos sobre a importância do ensino de literatura, e principalmente, o ensino de literatura afro-brasileira como forma de inserir os temas exigidos pela Lei, nas aulas de língua portuguesa.

A partir da percepção da falta de personagens negros na literatura brasileira, correlacionada com a imensa quantidade de personagens e protagonistas brancos, Luiz Silva (Cuti), fundador do grupo Quilombhoje de São Paulo, afirmava, em 2002, que a

literatura brasileira é branca (CUTI, 2002). a Professora Regina Dalcastagnè, na obra intitulada: *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado* (DALCASTAGNÈ, 2012), além de afirmar que a literatura brasileira é branca, constata, a partir de uma pesquisa que analisou 692 romances escritos por 383 autores em três períodos distintos: de 1965 a 1979, de 1990 a 2004 e de 2005 a 2014, que a literatura brasileira é também, masculina, de classe média e heterossexual. Portanto, por falta da visibilidade de escritores/as e personagens negros e negras, pensa-se que a produção literária Afro-Brasileira é um campo literário recente. Contudo, essas produções nascem com Luiz Gama e Maria Firmina dos Reis (MACHADO, 2019) e tem como objetivo romper com os padrões de um campo literário extremamente branco e dar vez àquelas vozes que foram silenciadas por muitos anos. Esses textos, que subvertem a cultura hegemônica e canônica, têm como principal característica trazer os pontos de vista de sujeitos negros e suas vivências para dentro da escrita criativa brasileira, confrontando discursos negativos pré-existentes acerca do povo negro e suas produções culturais (EVARISTO, 2009).

Muito se discute a respeito de uma divisão entre literatura brasileira e Afro-Brasileira. O argumento muitas vezes utilizado de que de não haver uma literatura afro e sim uma Literatura Brasileira, abrangente e hegemônica, nada mais é do que um sutil recurso para reafirmar o cânone literário brasileiro e sua literatura majoritariamente branca. Porém, de acordo com as pesquisas de Duarte (2008), a literatura Afro-Brasileira está dentro e fora da literatura Brasileira. Dentro, pois se utiliza da mesma língua e gêneros, e fora, pois vai em contradição com os estilos canônicos brasileiros, por apresentar temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público próprios, fatores que diferem dos interesses da Literatura Brasileira.

Neide Luzia de Rezende (2013), por sua vez, chama atenção para duas importantes implicações ocasionadas pelo ensino da literatura, ou seja, o ensino da leitura literária. A primeira implicação é a leitura como uma prática social. Desse modo, cabe ao leitor fazer suas leituras procurando familiaridades com algum texto e ler por prazer. Já a segunda implicação é a leitura literária como prática escolar, o que significa dizer que a promoção da prática do ato de ler, que acarretaria ao fortalecimento da primeira implicação, deveria ser primeiramente da escola. A escola deveria ser a principal influenciadora da leitura, mas de fato, não é. A autora também conclui que o

problema se concentra, possivelmente, na falta de espaço-tempo no ambiente escolar para inserir a leitura frutiva como parte das aulas de literatura.

Rezende (2013) ainda afirma que o que nos é ensinado na escola não é literatura, mas História da Literatura. Sendo assim, o ensino do contexto sobrepõe o ensino das manifestações artísticas em si, o que acarreta uma visão superficial das obras e autores dos períodos literários estudados, como por exemplo, no quinhentismo temos Pero Vaz de Caminhas, no romantismo José de Alencar e assim por diante. O grande problema dessa rápida apresentação meramente ilustrativa é que apenas o cânone literário é apresentado como representante do movimento artístico. De acordo com Regina Dalcastagnè (2012), esse cânone é composto, como já mencionado, em sua grande maioria, por autores portugueses, do sexo masculino, héteros, brancos e de classe média. Por outro lado, o pesquisador José Helder Pinheiro Alves (2013) defende que o cânone literário brasileiro não deve ser negado, contudo, é preciso levar à escola, “espaço canônico por natureza” (ALVES, 2013, p. 36) produções artísticas de outros grupos e de todas as classes sociais, pois é preciso conhecer as múltiplas experiências presentes em nosso país continental.

Estudar literatura Afro-Brasileira é conhecer o povo negro a partir da perspectiva de escritores Afro-Brasileiros. Dessa forma, ao mergulharmos em nossa história de modo crítico, poderemos desmistificar preconceitos provocados pelos mais de trezentos anos de escravidão no Brasil. Portanto, estudar literatura negra na escola é uma forma de atingir a primeira implicação causada pelo ensino de literatura sugerida por Rezende (2013), a da prática social. Assim, ao lerem literatura Afro-Brasileira, os alunos poderão perceber que o cânone, é uma parte da literatura brasileira, mas não a sua totalidade; os alunos possivelmente se sentirão mais representados em suas leituras, que se tornarão mais significativas por serem mais próximas de suas realidades. Ler autores negros e estudar literatura afro-brasileira é, portanto, estudar relatos do cotidiano do povo negro, suas lutas e influências na construção histórica e cultural do país (SOUZA, VIEIRA, 2016).

A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: O POVO NEGRO EM PRIMEIRO PLANO

Embora tenhamos falado brevemente dos cinco círculos ofertados pelo projeto, é importante lembrar que, neste artigo, para análise, nos ateremos ao quarto círculo, intitulado: Literatura de Cordel e Cultura Popular e descreveremos as atividades

realizadas nesse encontro. Desse modo, analisaremos a possibilidade de usar os círculos de leitura como forma de inserir a literatura Afro-Brasileira nas aulas de literatura, como é colocado nas exigências da Lei nº 10.639/03, e também como agentes desenvolvedores das implicações citadas por Rezende (2013). Porém, antes de falarmos do livro e do desenvolvimento das atividades realizadas no momento do encontro, cabe aqui introduzir a autora da obra por meio de suas próprias palavras:

Nascida em juazeiro do norte, na região do Cariri (CE), em 12 de fevereiro de 1991, Jarid Arraes é escritora, cordelista, poeta e autora dos livros “redemoinho em dia quente”, “um buraco com meu nome”, “as lendas de dandara” e “heroínas negras brasileiras em 15 cordéis”. Curadora do selo literário ferina, atualmente vive em São Paulo (SP), onde criou o clube da escrita para mulheres e tem mais de 70 títulos publicados em literatura de cordel (ARRAES, acesso em 04/08/2020)

Na citação acima, retirada do blog da autora, Arraes apresenta seus quatro livros e mais setenta cordéis escritos por ela mesma. Como previamente mencionado, o livro *Heroínas Negras Brasileiras em 15 Cordéis* foi utilizado pelo projeto como objeto de leitura literária e crítica. Nesse livro, a autora (2014) põe os holofotes em quinze personalidades femininas negras que passaram por processos interseccionais de apagamento. São eles o racismo e o sexismo.

Arraes (2014) mapeia mulheres negras apagadas da historiografia brasileira, mas que são personalidades importantes para a construção cultural do nosso país. Dentre as quinze mulheres, cujas histórias foram (re)contadas em verso pela escritora, foram escolhidas quatro biografias para serem lidas no momento do encontro: Carolina Maria de Jesus, Tia Ciata, Tereza de Benguela e Maria Firmina dos Reis. A justificativa da escolha dessas quatro figuras históricas se deu a partir de discussões feitas nas reuniões dos participantes do projeto. Ao escolhermos duas escritoras, uma mãe de santo e uma rainha quilombola, procuramos evidenciar a crueldade do racismo institucional, que é o grande responsável não só pela não circulação das obras das duas escritoras (Reis e Jesus), mas pelo esmaecimento forçado dessas e de outros e outras personalidades negras da nossa história.

A primeira real personagem, Maria Firmina dos Reis, foi a primeira brasileira a escrever um romance abolicionista. A obra intitulada *Úrsula*, foi publicada em 1859, anos antes da assinatura da Lei Áurea. Embora as personagens protagonistas fossem brancas, possivelmente uma estratégia adotada pela autora para recepção da obra,

Maria Firmina dos Reis dedica um capítulo inteiro a uma personagem Africana: Preta Suzana. Neste capítulo, a personagem negra narra sua vida ainda em África; ela conta a cruel travessia nos navios negreiros, além de como era sua vida no continente africano junto a seus familiares. Dessa forma, a autora da obra *Úrsula* (1859) apresenta a escravidão de uma outra perspectiva, a partir do olhar do escravizado, evidenciando as personagens negras, suas vidas privadas, agências e afastando-as dos estereótipos que circundam o povo negro. Sendo assim, Reis é considerada a pioneira da literatura abolicionista Afro-Brasileira (MACHADO, 2019). Abaixo, veremos como Arraes retrata Reis em seus versos:

[...] Como Úrsula chamou
Seu romance publicado
E na História brasileira
O seu nome está gravado
Como sendo a pioneira
Desse estilo já citado.

A primeira romancista
Que foi negra e nordestina
Soube usar com esperteza
O fulgor da sua sina
Trabalhou suas palavras
Mesmo sendo clandestina. [...] (ARRAES, 2017)

Embora Arraes tenha se equivocado em afirmar que Maria Firmina dos Reis tenha sido a primeira romancista brasileira, o título, na verdade, pertence à escritora Nísia Floresta, que em 1855, na forma de folhetim, publicou seu Romance *Páginas de Uma vida Obscura*, seu trabalho não deve ser diminuído. Mesmo com esse equívoco, o trabalho de Arraes é de grande importância, já que ela nos conta o pioneirismo de Maria Firmina dos Reis, que embora não seja a primeira romancista mulher do Brasil, foi a primeira escritora a abordar a abolição em sua escrita, além de ser a pioneira no gênero romance abolicionista e precursora da Literatura Afro-Brasileira, juntamente com Luiz Gama.

A escritora cearense também (re)conta a história de Carolina Maria de Jesus, escritora mineira e catadora de lixo que, mesmo adquirindo visibilidade internacional, morre pobre e no esquecimento. Carolina, filha de pais analfabetos, escrevia nos cadernos que encontrava enquanto procurava no lixo o pão de cada dia. Seu livro mais

famoso, *Quarto de Despejo* (1960), que narra a dura realidade de uma catadora de lixo negra e pobre, foi traduzido para diversas línguas, porém a ascensão da escritora não foi duradoura. Como versifica Arraes:

[...]Por racismo e elitismo
Pouco dela hoje se fala
Mas tamanho preconceito
Seu legado jamais cala
É por isso que eu lembro
E meu grito não entala. [...] (ARRAES, 2017)

Como pode ser percebido pelos versos acima, Jarid Arraes (2017) reconhece a importância do seu próprio trabalho de (re)contar a história de Carolina Maria de Jesus, pois, dessa forma, ela está disseminando, por meio de seus versos, a história, ainda ocultada, da escritora Mineira. A autora catadora de lixo que teve sua ascensão e queda muito repentinas acabou no esquecimento por conta do racismo e do elitismo, embora hoje a situação seja diferente e Carolina de Jesus é lida e relida.

Dia 25 de Julho, em nosso calendário, é comemorado o dia de Tereza de Benguela. Tereza de Benguela, outra personalidade que teve a história versificada por Jarid Arraes foi a rainha de um quilombo que resistiu por vinte anos, o Quilombo de Quariterê, no Mato Grosso. O quilombo resistiu até 1770, quando foi destruído. Tereza de Benguela é símbolo de resistência, como narrado por Arraes:

[...] Tinha armas poderosas
Pra lutar e resistir
Com talento pra forjar
Se botavam a fundir
Objetos muito úteis
Para a vida construir.

As algemas e outros ferros
Que serviam de prisão
Lá na forja transformavam
Pra outra utilização
Não serviam de tortura
Mas para a libertação. [...] (ARRAES, 2017)

A partir dos trechos supracitados, podemos inferir que o ativismo da rainha quilombola era mais que representativo. Sua organização e liderança fez com que muitos

escravos fossem libertos, pois o ferro das correntes usadas para mantê-los cativos era forjado para virar armas, de modo a resgatar outros escravizados.

A última figura histórica que teve sua história lida em nosso quarto encontro foi Tia Ciata. Mãe de santo, quituteira e curandeira, Tia Ciata fugiu da Bahia para o Rio de Janeiro por conta da intolerância religiosa. Em sua casa, localizada na Praça Onze (RJ), foi composto o primeiro samba, a música, intitulada *Pelo Telefone* é composição de Donga e Mauro de Almeida (1917), ambos negros. Em relação a Tia Ciata, Arraes versifica:

[...] O primeiro samba em disco
Em sua casa foi gravado
Por Donga e Mauro de Almeida
Foi composto e registrado
Tia Ciata fez história
Muito fez realizado.

Tia Ciata foi chamada
Por Oxum fortalecida
Sua origem enalteceu
Mesmo sendo perseguida
E por causa dessa luta
Hoje eu sou agradecida. [...] (ARRAES, 2017)

Tia Ciata foi outra emblemática real-personagem que teve a história versificada por Jarid Arraes. Mesmo saindo fugida de Salvador, no Rio de Janeiro, ela também foi perseguida, mas sua devoção pelos seus santos era maior que qualquer repressão.

Recontando as histórias dessas quatro mulheres, a autora mostra grandes feitos orquestrados por mulheres negras. Primeiramente, no que toca a Maria Firmina dos Reis, o pioneirismo dessa mulher em relação à sua escrita. Ser a primeira escritora abolicionista e negra do Brasil é um título de grande magnitude, porém pouco se ouve sobre Maria Firmina. Além disso, de acordo com Muzart (2000), o principal motivo que levou ao esmaecimento da obra *Úrsula*, e por conseguinte de sua autora, foi o fato de o romance ter sido editado longe da Corte. No entanto, vale aqui analisar seu esquecimento por vieses de gênero e étnicos, pois além de mulher negra, para a época, Maria Firmina dos Reis era considerada transgressora, por apresentar o ponto de vista do povo negro por outras lentes; as perspectivas deles/delas, como mencionado anteriormente com o capítulo referente a Preta Suzana (SILVA, 2009).

Segundo, ao narrar a história de Carolina Maria de Jesus e Tia Ciata, Arraes (2017) prova que as produções culturais do povo negro não são inferiores, mas sim inferiorizadas por um cânone embranquecido. Pois mesmo com as contribuições dessas mulheres para o samba e literatura, pouco se ouve falar dessas duas mulheres. Já em relação à Tereza de Benguela, símbolo de resistência, embora tenha uma data comemorativa dedicada inteiramente a ela em nosso calendário, sua história continua não sendo narrada. Isso nos faz refletir que histórias de resistência, especialmente de resistência feminina negra não costumam ser contadas ou lembradas.

Quando Conceição Evaristo (2009) afirma que a literatura Afro-Brasileira traz a perspectiva do sujeito negro e confronta preconceitos acerca do povo negro e de suas produções culturais, nos deparamos com o trabalho de Jarid Arraes e como ele é agente desse processo de resistência desse povo. É possível perceber que a autora, ao recontar as histórias dessas mulheres, versifica os feitos delas de forma a mostrar aos leitores a importância delas para a historiografia brasileira. E, mesmo sendo elas tão importantes, continuam em uma espécie de limbo, limbo esse que como foi falado anteriormente, é uma intersecção do sexismo e do racismo. Esse olhar em retrospecto de Arraes nos ajuda a estabelecer e lembrar que há uma longa trajetória percorrida por mulheres negras, nas artes e na política, que costuma ser invisibilizada. É relevante que Arraes, uma jovem escritora negra reverencie Maria Firmina dos Reis e Carolina Maria de Jesus, pois é uma forma de passar para as próximas gerações um legado de escritas e resistências de mulheres negras.

CÍRCULOS DE LEITURA: UMA PROPOSTA PARA INSERIR A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA SALA DE AULA

Agora que conhecemos Jarid Arraes e seu trabalho como cordelista e escritora de literatura Afro-Brasileira, descreveremos as atividades realizadas no quarto encontro do projeto Círculos de leitura. Vale ressaltar que mesmo as ações do projeto não terem ocorrido em salas de aula, as ideias apresentadas poderão ser adaptadas pelos professores, que têm total autonomia para modificar ou melhorar nossas propostas. Adicionalmente, as propostas elencadas neste artigo podem ser usadas como uma forma de expandir o engajamento dos alunos nas aulas de literatura no que diz respeito à transversalidade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras nas aulas de literatura.

Como atividade de aquecimento, os mediadores do círculo, ou seja, a bolsista e os voluntários, prepararam um jogo da memória no *powerpoint*, no qual, o prêmio para quem acertasse os pares seria saber um pouco da biografia das heroínas apresentadas no livro *Heroínas Negras Brasileiras em 15 Cordéis* (2017). O jogo da memória, como todos conhecem, consiste em formar pares iguais. Em nosso encontro, os participantes foram divididos em dois grupos. As regras foram as seguintes: o grupo que conseguisse formar os pares das personalidades teria um ponto adicionado ao seu placar; caso o grupo conseguisse parear as imagens, esse teria mais uma tentativa, podendo somar mais um ponto. Ao final, a equipe com maior número de pontos venceria o jogo. É importante adicionar que a divisão dos grupos foi feita no momento em que os participantes chegavam na sala. Ao entrarem, cada participante recebia o nome de uma das quatro personalidades acima citadas e se sentavam próximo aos pôsteres com as ilustrações e os nomes dessas personalidades do livro de Arraes (2017) que haviam sido fixados na parede. Feito isso, com a atividade de aquecimento já finalizada, os/as participantes já estavam mais engajados e mais propensos a discutir a obra a ser abordada.

Após o jogo da memória, a autora foi apresentada, assim como a obra da qual foram extraídas as biografias das personalidades escolhidas e os cordéis. Feita essa pequena introdução à vida da autora, chegou o momento de leitura silenciosa. Nesse momento, como os participantes já estavam separados pela divisão do jogo, foram entregues cordéis referentes a cada personalidade. Por exemplo, os participantes do grupo Tereza de Benguela receberam e leram o cordel que continha a história da vida da real personagem. Antes da leitura, foi pedido que cada grupo escolhesse uma estrofe do cordel que eles acharam mais significativa, no intuito de ser compartilhada na etapa seguinte, a de compartilhamento da leitura. Em seguida, após a leitura silenciosa feita pelos participantes, os mediadores do encontro projetaram no *powerpoint* perguntas como: Você já conhecia alguma dessas mulheres? Que fato da biografia delas mais chamou sua atenção? para que fossem discutidas ainda nos grupos iniciais. Conforme os leitores iam compartilhando suas respostas, os mediadores iam fazendo comentários que fomentassem a discussão e o pensamento crítico deles, pois cada mediador estava coordenando um grupo específico.

O terceiro e último momento do encontro foi dedicado ao compartilhamento das impressões dos/das leitores/as. Ao terminarem a discussão dos pequenos grupos

procedeu-se a discussão acerca do material lido. Nesse momento, os mediadores pediram aos participantes para se organizarem no formato de um grande círculo, para que todos conseguissem ouvir e serem ouvidos quando compartilhando suas impressões. Ao formarem o grande círculo, os mediadores projetaram no *powerpoint* novas perguntas que guiaram a discussão. As perguntas foram: “O que une essas quatro mulheres? Que espaço ocupa a cultura popular nos dias de hoje e que espaço ela costumava ocupar?, Quando você pensa em cultura popular, o que vem a sua cabeça?”. A partir dessas perguntas norteadoras, as contribuições dos participantes foram aflorando as discussões, no entanto, a participação do mediador foi de extrema importância, para que o foco da discussão não fosse perdido.

Dentre alguns dos pontos levantados pelos participantes no momento do compartilhamento de suas impressões sobre o texto, pudemos constatar que, pelo fato de muitos serem de cidades do interior dos estados do nordeste, eles/elas perceberam que a presença da cultura popular é muito mais evidenciada nesses locais, do que na capital, João Pessoa - PB. Os cursistas ainda relataram que elementos da cultura popular, o que engloba a literatura de cordel, estão sempre sendo colocados a margem e sendo desvalorizados. Ainda, durante o encontro, contamos com a presença de uma aluna cujo pai é cordelista, o que enriqueceu ainda mais as discussões do círculo.

Por fim, depois de executadas as três etapas do encontro, os participantes do projeto fazem sugestões de leituras, filmes e músicas que casam com a temática abordada nos encontros. Ao fim do quarto círculo, as sugestões foram o livro de Maria Firmina dos Reis, *Úrsula* (1859), os livros de Carolina Maria de Jesus: *Quarto de Despejo* (1960) , *Casa de Alvenaria* (1961) e *Diário de Bitita* (1986), a música *Pelo Telefone* (1973), primeiro samba brasileiro gravado na casa de Tia Ciata e, por último, o site da autora Jarid Arraes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos argumentos e observações apresentados, podemos perceber que as produções artísticas do povo negro são postas à margem por um cânone majoritariamente masculino e embranquecido. Esse apagamento corrobora para a manutenção de estereótipos negativos em relação ao povo negro. Percebemos também, a partir dos relatos orais dos participantes em nossos encontros e da bibliografia

estudada, que pouco ou nada das produções Afro-Brasileiras são vistas dentro da sala de aula, principalmente no que tange às aulas de literatura. Desse modo, obras escritas por autores e autoras negros e negras, e ainda, obras que retratam o negro em papéis diferentes daqueles mais estereotipados, como por exemplo, o de escravo viril e forte ou da escrava de confiança da família branca são invisibilizados.

Após os encontros, principalmente o quarto encontro do projeto, muitos alunos nos comunicaram que a leitura foi muito prazerosa, o que nos leva a perceber que a literatura Afro-Brasileira, juntamente com a literatura popular podem ser utilizadas para promover o gosto pela leitura literária e também para o desenvolver leitores mais críticos. O trabalho de Jarid Arraes de pesquisar as histórias de mulheres negras apagadas da história, sejam elas, escritoras, mães de santo, guerreiras ou escravizadas, compactua com o objetivo principal da escrita Afro-Brasileira, o de desmistificar preconceitos. Portanto, o trabalho de Arraes é uma resistência interseccional, já que ela se apropria de uma literatura marginalizada, a Afro-Brasileira, e insere-a em um gênero literário ainda mais marginalizado, a literatura de cordel.

Finalmente, mesmo tendo uma lei que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras na escola, a Lei 10.639/03, percebemos uma falha em sua aplicabilidade, já que as narrativas dos participantes dos círculos nos provavam que pouco ou quase nada de literatura Afro-Brasileira foi estudada por eles em sala de aula. Portanto, esperamos que os professores de literatura, a partir da experiência aqui compartilhada, percebam os círculos de leitura como uma possibilidade, não somente de desenvolver leitores, mas de promover a literatura Afro-Brasileira e a cultura popular em suas aulas.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Helder Pinheiros. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Maria de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo, Parábola, 2013.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229, jan. 2000. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>>. Acesso em: 31 jan. 2020. doi:<https://doi.org/10.1590/%x>.

ARRAES, Jarid. Mini biografia. Jarid Arraes, São Paulo, sem data. Disponível em: <<http://jaridarraes.com/>> Acesso em 31 de janeiro de 2020.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

CUTI, Luiz Silva. O leitor e o texto afro-brasileiro In: FIGUEIREDO, Maria do Carmo Lana; FONSECA, Maria Nazareth Soares (org). **Poéticas afro-brasileiras**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, Mazza Edições, 2002.

DALCASTAGNÈ, Regina (2012). **Literatura brasileira contemporânea: Um território contestado**. Vinhedo: Horizonte; Rio de Janeiro: EdUERJ.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília, DF: MEC; Secad, 2005. p.49-62.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, nº. 31. Brasília, 2008.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *Scripta*, 2009.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. Maria Firmina dos Reis: escrita íntima na construção do si mesmo. **Estud. av.**, São Paulo, 2019.

MUZART, Zahidé Lupinacci. Maria Firmina dos Reis. Escritoras brasileiras do século XIX. Florianópolis: **Mulheres**, 2000.

Retratos da Leitura no Brasil. 2018. Acesso em 31 de janeiro de 2020. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/retratos-da-leitura-no-brasil-4a-edicao>

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo, Parábola, 2013.

SILVA, Maurício; MOREIRA PEREIRA, Márcia. Apontamentos sobre a lei 10.639 e o ensino de literatura: uma proposta de estudo. **Poiésis** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

SOUZA, Gabriela Alves de Oliveira e VIEIRA, Wellington Neves. O ensino da literatura afro-brasileira como objeto de transformação social. **Anais do FLIPA**. Paulo Afonso, 2016.

ENCONTROS COM A LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA DE PROTAGONISMO ESTUDANTIL

Delci Cleonice Bender⁵⁷

O presente trabalho se propõe a apresentar o projeto “Encontros com a leitura”, realizado no período de 2017 a 2019 na Escola Maurício Cardoso (Herveiras /RS), com estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Com o objetivo de promover a prática da leitura literária, o ponto de partida foi a constatação de que muitos alunos retiravam livros na biblioteca e não liam; assim, o primeiro passo foi sensibilizá-los e discutir com eles as razões da rejeição à leitura. Com a participação ativa dos jovens, foi realizada uma entrevista para traçar o perfil leitor da comunidade escolar, organizando os dados em gráficos expostos a todos. Na sequência, estabeleceu-se um cronograma de atividades relacionadas, envolvendo a leitura coletiva de obras literárias selecionadas pelos estudantes e análise das narrativas em linguagens distintas (como nos filmes). Paralelamente, os alunos foram colocados no papel de autores, produzindo poemas, narrativas, desenho animado em vídeo, enfim, propostas que privilegiam o multiletramento. Essas ações reverberaram em novas propostas, que partiram dos estudantes: ler e contar histórias para os colegas dos anos iniciais e criar um Clube do Livro para troca de experiências com leituras – assim surgiu o Clube do Livro Caminho das Letras. Essas vivências oportunizaram, além da valorização da leitura literária, o protagonismo conquistado pelos estudantes, sujeitos de sua história, a partir de um compromisso compartilhado com seus pares, a coordenadora e a comunidade escolar.

Palavras-chave: Leitura literária; Protagonismo; Multiletramento; Clube do livro.

INTRODUÇÃO

Como podemos nos apaixonar pela leitura? Esse questionamento pode ser aplicado também à relação entre os jovens e a literatura – pauta frequente em discussões pedagógicas. Foi essa a reflexão propulsora de uma experiência literária na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maurício Cardoso, localizada na zona rural do município de Herveiras/RS. No período de 2017 a 2019, estudantes dos anos finais do ensino fundamental vivenciaram o contato com a leitura de forma a impulsionar o protagonismo estudantil, através do projeto pedagógico *Encontros com a leitura* e do *Clube do Livro Caminho das Letras*, cujas ações e aprendizados compõem este relato de experiência.

O olhar atento às práticas educacionais levou à constatação de que a maioria dos estudantes, durante as aulas de Língua Portuguesa, retirava livros na biblioteca escolar, mas não os lia; assim, percebeu-se a necessidade de intervenção. Freire (1996, p. 95)

⁵⁷ Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Barão de Mauá. Professora da rede municipal de educação de Sinimbu - RS; assessora pedagógica Greta Consultoria; delcibender.c@gmail.com

ensina que “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. Dessa forma, despertar a curiosidade dos alunos para a temática literária foi o primeiro desafio. Com o objetivo de proporcionar momentos de leitura por prazer, estimulando os estudantes a conhecerem diferentes gêneros literários para que pudessem identificar suas preferências e reconhecer o papel fundamental da leitura em sua vida, foi elaborada uma proposta de projeto pedagógico intitulada *Encontros com a leitura*.

O ponto de partida foi levar os alunos a perceberem esse contexto: em duplas, deveriam ir à biblioteca e indicar ao colega uma obra que tivessem lido e da qual haviam gostado. Como esperado, muitos demonstraram dificuldade ao realizar essa tarefa – o que foi debatido em sala de aula posteriormente. Cabe aqui salientar que essa forma de provocar a reflexão dos estudantes sobre o tema a ser estudado vai ao encontro das bases teóricas difundidas por Hernández e Ventura (2017, p. 60-61) acerca da organização curricular por projetos de trabalho, definida como

[...] um sentido da aprendizagem que quer ser significativo, ou seja, que pretende conectar e partir do que os estudantes já sabem, de seus esquemas de conhecimento precedentes, de suas hipóteses (verdadeiras, falsas, incompletas) ante a temática que se há de abordar.

Na sequência, uma série de ações foram planejadas para abarcar essa questão, tendo em vista alguns pressupostos das metodologias ativas de aprendizagem e do multiletramento. Organizar uma proposta centrada no protagonismo do estudante, com espaço para a sua participação efetiva nas práticas e tomadas de decisão, foi um parâmetro desde o princípio dessa iniciativa. “A metodologia ativa você caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar aprendizagem” (BACICH; MORAN, 2018, p. 11).

Cabe destacar, também, que privilegiar o multiletramento nas atividades escolares é imprescindível no atual contexto. Como enfatiza Rojo (2016, p. 2),

[...] as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. [...] Penso que as práticas de letramento e de leitura escolar, em todas as disciplinas da educação básica, deveriam ser diversificadas e alargadas, de maneira a preparar nossos jovens para uma leitura cidadã, inclusive na escola.

A própria Base Nacional Comum Curricular também salienta a necessidade de consideração dos novos e multiletramentos, junto das práticas de cultura digital. Nessa linha, constrói-se a possibilidade de os estudantes participarem de forma crítica, efetiva e criativa das práticas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2018).

Dessa forma, a primeira missão foi realizar uma pesquisa para definir o perfil leitor da comunidade escolar: gostos literários, atividades de lazer, personagens e gêneros preferidos, entre outros aspectos. Esses dados coletados nortearam a elaboração do cronograma de atividades de cada turma.

Após um ano de ações realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, os *Encontros com a leitura* deram origem a outro projeto, desta vez proposto por uma aluna do 8º ano do ensino fundamental: a criação de um clube do livro na Escola. A sugestão foi acolhida e, a partir de então, outra história teve início, com diversos capítulos escritos ainda mais vividamente pelos estudantes. Essa experiência converge com o que afirma Petit (2013, p. 32):

[...] quando uma pessoa tem a oportunidade de ter acesso a ela, a leitura sempre faz sentido, inclusive para os jovens, mesmo em meios afastados a priori da cultura escrita. A leitura também faz sentido para aqueles que leem pouco e que, embora não dediquem muito tempo a essa atividade, sabem, entretanto, que algumas frases encontradas em um livro podem às vezes influenciar o curso de uma vida. E atribuem a essa prática virtudes singulares que a distinguem de outros lazeres: o livro, a seus olhos, é mais importante que o audiovisual, pois permite que se abra para a fantasia, o imaginário, o mundo exterior.

Esse processo expandiu a prática literária, ultrapassando os limites do educandário e fortalecendo a importância da leitura junto à comunidade escolar. Pode-se afirmar que essa conquista é extremamente relevante para a formação de leitores, pois geralmente o contato com o livro, especialmente da literatura infantil, é mediado por terceiros (LAJOLO, 2010). A escola costuma ser essa intermediária, mas na experiência relatada, a família foi incentivada a assumir esse papel conjuntamente.

METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos para realização desse estudo têm base empírica, em uma pesquisa de campo. A coleta de dados deu-se a partir da observação e registro dos fatos ao longo da realização do projeto, sendo que a pesquisa bibliográfica ofereceu

aporte teórico para análise dos fatos e informações levantadas (MARCONI; LAKATOS, 2017).

O projeto *Encontros com a leitura* teve início em 2017, na Escola Maurício Cardoso, em Herveiras/RS. Tendo como público-alvo os estudantes dos anos finais do ensino fundamental, a problemática que originou a proposta foi a percepção de que os alunos retiravam livros na biblioteca escolar, entretanto, não praticavam a leitura. Assim, a pergunta orientadora do processo foi: Como podemos nos apaixonar pela leitura?

Inicialmente, pensou-se em uma estratégia para despertar a curiosidade e provocar os educandos a refletirem sobre a temática. Para isso, receberam a tarefa de irem à biblioteca em duplas, sendo que cada um deveria indicar ao colega alguma obra que tivesse lido e da qual havia gostado. Como a grande maioria dos alunos demonstrou dificuldade para realizar essa proposta, no retorno à sala de aula ocorreu um diálogo reflexivo sobre a questão. Esse processo foi realizado com as turmas do 6º ao 9º ano e foi crucial no trabalho subsequente, já que os estudantes participaram dessa construção desde o princípio.

É importante constatar que a informação necessária para construir os Projetos não está determinada de antemão, nem depende do educador ou do livro-texto, está sim em função do que cada aluno já sabe sobre um tema e da informação com a qual se possa relacionar dentro e fora da escola. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017, p. 62)

Abordar uma aprendizagem significativa, nesse contexto, remete ao envolvimento da comunidade escolar. Por isso, o passo seguinte constituiu-se de uma entrevista com representantes de todos os segmentos: alunos, profissionais, educadores, familiares e comunidade em geral. Cada turma ficou responsável por duas perguntas, com o propósito de traçar um perfil leitor dos entrevistados: personagens e gêneros literários preferidos, atividades de lazer, frequência de leitura, entre outros elementos. Em seguida, em grupos, os estudantes organizaram os dados coletados em gráficos que, posteriormente, foram apresentados aos demais colegas da Escola. Desde a fase inicial do projeto, o protagonismo estudantil foi sendo priorizado, com vistas a práticas ancoradas nas metodologias ativas de aprendizagem. Como evidenciam Bacich e Moran (2018, p. 10),

[...] é essencial uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para a resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas.

Os resultados da investigação realizada pelos alunos serviram como referência para a elaboração do cronograma de encontros com a leitura para cada turma – encontros temáticos mensais para proporcionar momentos de leitura por prazer e conhecimento sobre gêneros literários selecionados. Dessa maneira, criou-se um espaço dentro do planejamento do componente curricular de Língua Portuguesa para ampliação do repertório literário e da leitura por fruição.

Além disso, ao considerar-se as práticas de multiletramento aliadas à leitura literária, diversas atividades foram promovidas, priorizando o diálogo entre diferentes linguagens. A correspondência entre o livro e sua adaptação cinematográfica, por exemplo, contemplando a interpretação e análise das características da narrativa em cada suporte. Outro exemplo que pode ser citado é a criação de desenhos animados a partir de minicontos – envolvendo, inclusive, a competência da cultura digital. Nesse aspecto, a BNCC (2018) enfatiza a importância de possibilitar aos estudantes a ampliação de repertório literário, que lhes servirá como conhecimento prévio em outras situações.

À medida que se desenrolava, a proposta foi mostrando potencial para práticas interdisciplinares. Uma delas foi a confecção de placas com frases de incentivo à leitura, criadas na aula de Artes. Cabe acentuar que concretizar um planejamento interdisciplinar exige parceria, como esclarece Fazenda (2003), ou seja, a interpenetração entre as áreas ou formas de conhecimento, a partir do diálogo.

Dando continuidade, no início do ano letivo de 2018, uma estudante do 8º ano sugeriu a criação de um clube do livro na Escola. Inicialmente, houve receio quanto à boa adesão dos demais alunos à proposta; entretanto, o resultado surpreendeu: foram 19 inscritos, os fundadores do Clube do Livro Caminho das Letras, com o objetivo de disseminar a prática da leitura. O princípio de gestão democrática foi estabelecido, tendo sido organizada uma equipe gestora que passou a coordenar as ações, com a mediação da professora de Língua Portuguesa. Isso reforça a importância do diálogo e do respeito aos saberes dos educandos no processo de aprendizagem. “O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica,

aberta, curiosa, indagadora, e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 1996, p. 96).

Um cronograma de encontros mensais, no contraturno escolar, foi estabelecido. O grupo passou, então, a projetar ações que incentivassem a prática da leitura literária pelos demais integrantes da comunidade escolar. Entre as atividades desenvolvidas, estava a contação de histórias para as crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Para qualificar essa prática, os jovens participaram de uma formação para aprender técnicas de narrativa oral e brincadeiras que poderiam aplicar com o público infantil.

Pensando na aquisição de obras literárias atualizadas para a biblioteca escolar, surgiu a proposta de produção e comercialização de risólis. Assim, a mãe de uma aluna colaborou com as instruções e o preparo; o que possibilitou a arrecadação de valores para investimento nas atividades e materiais necessários às iniciativas propostas pelos componentes do Clube. Todas as ações desenvolvidas foram registradas em uma página de determinada rede social. Os próprios integrantes eram responsáveis pelos registros fotográficos e textos.

Ainda nesse período, uma conquista importante do projeto foi a sua seleção pelo Programa Escrevendo o Futuro, como destaque de prática de leitura literária em sala de aula. Esse reconhecimento nacional foi mais um incentivo aos estudantes, amplamente divulgado nas mídias locais. No ano seguinte, outro objetivo concretizado: a participação na feira do livro de Santa Cruz do Sul – evento cultural de destaque na região.

Assim, devido a questões de ordem profissional, a coordenadora deixou de fazer parte do quadro funcional da Escola, mas o Clube do Livro seguiu com suas atividades, o que foi possível devido ao protagonismo alcançado pelos estudantes ao longo do processo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação de leitores é tema recorrente no contexto educacional brasileiro. A leitura enquanto forma de interação com o mundo, ferramenta para o exercício pleno da cidadania, dialoga com os princípios de uma educação integral. “Ser leitor, papel que, enquanto pessoa física, exercemos, é função social, para a qual se canalizam ações

individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, posição 99; edição eletrônica).

Nesse sentido, contribuir com a formação de leitores competentes é um dos objetivos essenciais da escola. A BNCC (2018, p. 75) indica que

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura.

Dessa forma, toda a trajetória escolar dos estudantes deve ser permeada por essa proposta. Para além da leitura enquanto decodificação/alfabetização, uma possibilidade de “contemplar os contextos culturais diferenciados, as culturas locais onde se está trabalhando” (ROJO, 2016, p. 1), de modo a se alcançar o desejável multiletramento, proposta essa que considera a leitura enquanto prática social, tendo entre suas premissas a diversidade cultural.

Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BNCC, 2018, p. 70)

No campo da leitura literária, é imprescindível salientar o seu papel na formação integral. A apropriação da literatura é considerada importante por vários motivos, como destaca Petit (2009, p. 14): “porque quando aí se penetra, torna-se mais hábil no uso da língua; conquista-se uma inteligência mais sutil, mais crítica; e também torna-se mais capaz de explorar a experiência humana, atribuindo-lhe sentido e valor poéticos”.

Para potencializar a formação leitora, toda uma rede de atores deve ser acionada. Desde a infância, o contato com as obras através dos mediadores de leitura – sejam eles familiares, educadores ou colegas – é indispensável.

Para que uma criança se torne mais tarde um leitor, sabemos como é importante a familiaridade física precoce com os livros, a possibilidade de manipulá-los para que esses objetos não cheguem a investir-se de poder e provocar medo. Sabemos também da importância dos intercâmbios em torno dos livros, e em particular das leituras em voz alta, em que os gestos de ternura e as nuances da voz se mesclam com as palavras da língua da narração [...]. (PETIT, 2009, p. 35)

Ao colocar-se em foco o trabalho do professor como mediador de leitura, é crucial que as atividades programadas motivem os alunos a ler, ativando seus conhecimentos prévios sobre o tema e os gêneros do discurso em questão. Além disso, explorar ações coletivas para leitura, compreensão e compartilhamento de ideias é uma experiência importante, já que estimula a aprendizagem entre pares (SCHLATTER, 2018).

A partir do momento em que a prática de leitura literária assume seu papel de destaque no planejamento pedagógico, possibilidades diversas são criadas. Como destaca Schlatter (2018, p. 41), “Potencializar as diferentes vivências com textos de modo positivo em sala de aula cria oportunidades para que os próprios alunos possam se alternar com os colegas e o professor nas mediações que forem relevantes para a formação de leitores proficientes”.

Sob esse prisma, a competência leitora deixa de ter um lugar secundário no cotidiano educacional, de ser vista como um instrumento para adquirir-se outros conhecimentos, já que “Em tais contextos, crianças, adolescentes e adultos poderiam redescobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesmos e, além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica. Para a vida, em suma” (PETIT, 2009, p. 11).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os desafios do professor na formação de leitores são constantes no contexto da escola pública. Muitas vezes, o acesso a materiais de leitura no ambiente familiar é escasso. Realidade essa que também era verificada junto à clientela da Escola Maurício Cardoso. Porém, acreditar na proposta faz muita diferença para o sucesso de um projeto: ao perceberem o brilho nos olhos do educador, os estudantes se engajam com maior motivação.

Ter como ponto de partida do projeto o olhar para si, seguido do olhar para a comunidade, valoriza a realidade em que os estudantes estão inseridos. Essa condução descentraliza o processo de ensino-aprendizagem da figura do professor, colocando os alunos como protagonistas.

A experiência durante os encontros com a leitura já havia oferecido importantes avanços na relação dos educandos com a literatura. Uma maior proximidade era percebida, em que eles demonstravam propriedade ao realizar suas escolhas e abordar

as temáticas conhecidas através das obras. A proposta de criação do Clube do Livro foi um marco não só do projeto, mas da própria instituição escolar e, certamente, da trajetória de cada integrante. Os adolescentes empoderados por meio da leitura, complementando a sua formação e também incentivando colegas e a comunidade a ingressarem nessa aventura.

Portanto, pode-se afirmar que essa experiência aliou conhecimento teórico e prático, a partir de um olhar para a comunidade local, colocando os estudantes no centro do processo e mediados pela educadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos nos apaixonar pela leitura? Essa foi a pergunta inicial do projeto e cabe trazê-la novamente aqui. Não há uma única resposta correta, mas uma proposta de sucesso foi construída ao longo do percurso pelo grupo de estudantes no projeto *Encontros com a leitura*. Com as diversas ações realizadas, ideias surgiram e essa paixão foi sendo disseminada. Além de atividades programadas pelos professores, as oportunidades de mediação literária pelos próprios estudantes obtiveram grande êxito.

Diante da criação do *Clube do Livro Caminho das Letras*, os educandos assumiram um lugar de fala com propriedade sobre o trabalho literário. Suas demandas e sugestões contribuíram ao longo de todo o projeto. Essa possibilidade fica como espelho para os demais segmentos escolares: a riqueza de proporcionar aos estudantes o lugar de protagonistas. Essa concepção converge com o trabalho envolvendo as metodologias ativas de aprendizagem – entre elas a metodologia de projetos – e o desenvolvimento de habilidades necessárias à educação no século XXI. Cabe sublinhar que professor e alunos trabalhando em parceria podem construir juntos suas reflexões, alinhando uma práxis com foco em pedagogias contemporâneas.

A continuidade das atividades do Clube do Livro, mesmo depois de a professora coordenadora se ausentar da escola, é uma confirmação da autonomia conquistada pelos integrantes do projeto. Esses jovens que, além de ampliarem o seu repertório cultural, também influenciaram a vida de muitas outras crianças e adolescentes, pois, como define Petit (2009, p. 36), “legitimaram ou revelaram o gosto pela leitura, e também deram os meios materiais para que pudessem se apropriar desses bens até então inacessíveis”.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. São Paulo: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho:** o conhecimento é um caleidoscópio. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

LAJOLO, Marisa. Literatura infantil brasileira e estudos literários. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 36. Brasília, julho-dezembro de 2010, p. 97-110.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Unesp digital, 2019; edição eletrônica.

PETIT, Michele. **A arte de ler:** ou como resistir à adversidade. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009. Edição eletrônica.

PETIT, Michele. **Leituras:** do espaço íntimo ao espaço público. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

ROJO, Roxane. Por novos e múltiplos letramentos. **Rev. Na ponta do lápis**, n. 27, São Paulo, jul. 2016. p. 6-11.

SCHLATTER, Margarete. Aula de português para a formação de leitores. **Rev. Na ponta do lápis**, n. 31, São Paulo, jul. 2018. p. 36-41.

LENDO MEDEIA NA SALA DE AULA: UMA SEQUÊNCIA BÁSICA

Rayana Rezende Gomes Demetrio de Vasconcelos Barros⁵⁸Raíra Costa Maia de Vasconcelos⁵⁹

Trabalhar textos clássicos em sala de aula para alunos do ensino básico é sempre um grande desafio para o professor de literatura. Contudo, compactuando com a visão de Bordini e Aguiar (1993), acreditamos ser possível trabalhar qualquer obra em sala de aula, desde que essa seja explicitada a partir de uma metodologia adequada por um professor capacitado. Assim, nosso trabalho tem como objetivo utilizar o texto *Medeia* como obra a ser analisada nas escolas, por meio de uma leitura guiada pelo percurso metodológico indicado por Cosson (2007), em uma sequência didática. Veremos que cada uma das partes do texto é lida de forma individual e unida a diversos outros textos, auxiliando os alunos a terem uma compreensão mais eficaz e global do livro, onde o mesmo pode expor suas opiniões e relacionar o texto a suas vivências a partir de debates e rodas de conversa. Para compormos a sequência nos utilizamos também dos ideais estipulados por Candido (2012), para quem a leitura precisa ser comum a todos os seres humanos a fim de que estes compreendam sua importância e estes sejam capazes de formar uma visão crítica da mesma. Desta forma, nossa sequência didática resulta no incentivo à leitura de obras clássicas dentro da sala de aula, fomentando não a ideia de leitura como simples decodificação textual, mas sim, a formação de um letramento literário a partir da sequência didática básica, onde é essencial a participação efetiva de um bom professor.

Palavras- chave: Clássicos; Sala de aula; *Medeia*; Sequência didática.

INTRODUÇÃO

A sequência didática surge da necessidade de trazer para a realidade do aluno aulas interativas, capaz de inserir a literatura em suas vivências a partir de um letramento literário. Cosson (2007) postula que letramento literário é mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos, é sim, uma capacidade humana que será permanentemente expandida pelo ser humano. Corroborando com esse pensamento, cabe ao professor estabelecer estratégias de ensino, como a mediação, capazes de fortalecer uma ligação do aluno à literatura que perpassa a sala de aula, ainda em seus primeiros anos escolares. Desta forma, A sequência didática cria competências capazes auxiliar o professor a lecionar determinada obra em sala de aula.

Esta pesquisa tem por base os conceitos de letramento literário e sequência didática básica de Cosson (2007) bem como os pressupostos de Candido (2012) sobre o direito da literatura e Bordini e Aguiar (1993) sobre o ensino de literatura em sala de

⁵⁸ Graduando do Curso de letras da Universidade Federal - UFPE, raytyler161@gmail.com;

⁵⁹ Professora do departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), rairamaia@gmail.com

aula. A primeira definição diz respeito da criação de um letramento capaz de fomentar a leitura e criar o hábito e o gosto de ler em crianças. A sequência didática, outrossim, diz respeito a aplicabilidade da primeira, como, na prática, é possível estabelecer o gosto literário nos jovens.

Todas estas concepções foram de extrema importância para a elaboração da pesquisa, visto que, pretendemos aplicar uma tragédia clássica, *Medeia*, de Eurípedes, em uma sala de aula, mais especificamente, em um sexto ano. Compreendemos que a obra em questão é deveras complexa, dado que, temos uma cena em que a mãe comete assassinato contra seus filhos, destarte, o assassinato parental, assim como a traição, são temas recorrentes em nossa sociedade e, levando em consideração que essa sequência deverá ser aplicada em escolas públicas, acreditamos que nossos alunos sejam capazes de as compreender tendo, deveras, as vivenciado, em suas famílias.

Desse modo, evidenciamos a plausibilidade do trabalho da obra em questão na sala de aula, ainda que, por meio da adaptação traduzida por Galdino (2005). Formular uma sequência didática a partir de um gênero tão pouco explicitado em sala de aula, como a tragédia, dialoga com a perspectiva da BNCC (2017) onde a literatura precisa valorizar as mais diversas manifestações artísticas e culturais, como por exemplo, a literatura greco-romana, desenvolvendo o senso estético e, capacitando o aluno à reconhecer os patrimônios culturais da humanidade.

METODOLOGIA

Foi feita uma pesquisa documental qualitativa, com o objetivo de observar possíveis caminhos no ensino e aprendizagem de tragédias clássicas em sala de aula, através da sequência didática básica e da percepção do professor como tutor. O embasamento teórico dominante deste trabalho foi guiado pelas definições do escritor: Cosson (2007) A partir da discussão proposta pelo autor do que seria o fenômeno, criamos uma sequência básica específica para alunos do 6º ano, levantando temas essenciais que podem ser encontrados no livro, e que, acreditamos propor um debate com a realidade dos alunos, encontrados no *corpus* da pesquisa. Esta é composta pelo livro: *Medéia o amor louco* (2005).

REFERENCIAL TEÓRICO

Para iniciarmos uma discussão sobre a relevância dos clássicos em sala de aula é preciso compreender previamente o que seria literatura infantil e também a relevância da escolha temática no trabalho com o público em questão. Para Coelho (2000) a literatura infantil é um fenômeno criativo capaz de representar o mundo, o homem e arte, através das palavras. Dessa forma, a autora defende que a literatura infantil preserva os mesmos atributos da literatura “para adultos”, podendo ser compreendida enquanto uma arte que fala do ser humano e das coisas que o cercam, destarte, ela é pensada, linguisticamente, para melhor dialogar com a sensibilidade de um público específico, o infantil.

A grande questão sobre esse tipo de literatura é que ela precisa dialogar com um público e este, assim como qualquer outro, irá perceber e responder a obra a partir de suas vicissitudes. Uma obra lida por crianças poderá marcá-la de forma positiva ou negativa, independentemente da obra ter sido escrita inicialmente para crianças, ou não. Isso não significa dizer que as crianças estão suscetíveis a compreender qualquer obra, é preciso respeitar a maturidade destas, mas, é preciso pontuar que, uma literatura para crianças é, antes de tudo, uma expressão da palavra.

Respeitando tal público, a literatura possui uma função e, como nos é mostrado por Silva (2011) ela precisa funcionar de forma complementar às atividades pedagógicas dos alunos, isso significa dizer que a literatura precisa ter um espaço tão central nas vivências infantis que seja capaz de ser compreendida de uma forma quase prática. Para tanto, é preciso ao professor saber tamborilar com as palavras criando uma metodologia que envolve no cotidiano dos alunos o texto

Mesmo quando as atividades educativas possuam atributos artísticos, o trato metodológico inadequado, ou incompatível com a natureza lúdica da literatura, traz prejuízos, por vezes irreparáveis, inviabilizando uma recepção significativa no sentido de vivência prazerosa, crítica, compartilhada e, portanto, promissora no processo de formação dos jovens leitores (SILVA, 2011 p. 44 grifos nossos)

O que podemos compreender é que, para além de um texto considerado específico para jovens, de linguagem facilitada, temática “apropriada”, e gêneros mais fluídos é preciso, dentro da sala de aula, um professor capacitado capaz de adaptar sua metodologia para efetuar uma leitura mais interessante aos seus alunos, a partir de uma

sequência didática, por exemplo. Os alunos precisam sentir um apreço pela leitura literária e a compreender como algo extremamente prazeroso uma vez que, por mais que os primeiros livros tenham pouca relevância na formação de um *paidelma* é preciso que tais livros tenham um fluxo capaz de envolver os alunos para que estes criem o desejo e vontade de formar um, eventualmente.

A visão de Silva (2000) corrobora com a visão de Bordini e Aguiar (1993) quando essas apontam sobre a importância da escolha metodológica na escolha do material a ser trabalhado em sala de aula, determinando ainda mais um algoritmo para o ensino: A preparação do professor. As autoras apontam que, para além de um texto relevante e que dialogue com os alunos é preciso um professor capacitado que já tenha efetuado algumas leituras do texto em questão e que possua intimidade com o mesmo. Não significa dizer assim que o professor deve impor sua leitura ao seu aluno, mas que, sem ela, o aluno não consegue efetivamente tirar conclusões satisfatórias do livro.

Qualquer modalidade de ensino depende, antes de tudo, do domínio que se tem do objeto a ser ensinado. Quando se trata de literatura, a experiência de leitura e o senso crítico do professor não podem ser substituídos pelo aparato metodológico, por mais aperfeiçoado e atualizado que este seja (BORDINI E AGUIAR, 1993 p.28)

Por mais importantes que sejam as metodologias escolhidas pelo professor é preciso que ele domine o assunto trabalhado, que ele consiga demonstrar aos seus alunos o quanto é caro para si o livro em questão. O professor precisa conhecer muito bem o livro escolhido e amarrar muito bem um tema a ser trabalhado para cultivar nas crianças o desejo de efetuar a leitura também. O dever literário do professor é antes de tudo, passional. Um bom professor é aquele que conhece muito bem a literatura infanto juvenil, ou a literatura que será trabalhada com os jovens, e é capaz de dialogar muito bem com o texto. Na escolha de qual livro escolher para determinada turma, é preciso se conectar com os alunos enquanto grupo e enquanto indivíduos, percebendo o que melhor dialoga com suas vicissitudes, para tanto é preciso um professor com um bom arcabouço literário, que possa não ter apenas um versículo engessado para determinada turma mas, que saiba modular para cada turma, textos específicos. O professor precisa ter uma noção o quão caro é sua existência na vida desses jovens

O professor, egresso de um curso de Letras ou magistério, nem sempre faz ideia de que sua tarefa de ensino de literatura não é inocente, mas vem direta ou indiretamente impregnada de noções que acabam por funcionarem como critérios para a crítica e a avaliação das obras, bem como para a organização dos processos de leitura e interpretação ao nível do aluno (BORDINI E AGUIAR, 1993 p. 29)

Como diz o autor a tarefa do professor não é inocente, ele é o responsável pelo sustenido literário do aluno. Ele deve trazer ao aluno não apenas a obra, mas uma maneira de compreendê-la crítica e socialmente, ainda na infância e adolescência. É preciso trazer a obra para a realidade, fazer com que o jovem faça uma interpretação do que leu e consiga perceber a obra no seu cotidiano. Para tanto, na hora de determinar o texto escolhido para uma turma, segundo as autoras, o professor precisa revisitar seus conhecimentos teóricos abordando a obra a partir de uma teoria literária capaz de incluir os aspectos linguísticos, estilísticos e fenomenológico, capaz de valorizar a equivalência entre o universo real e o universo criado. Em nosso caso, por exemplo, optamos pela sequência didática como teoria.

As teorias literárias, como se vê, possibilitam variadas visões do objeto de ensino do professor- a literatura. Por meio delas a seleção dos textos pode ser realizada, segundo a ótica que melhor se adaptar às necessidades dos alunos e do projeto e educação pelo qual o professor opta. De igual modo, elas proporcionam procedimentos de trabalho com o texto literário coerentes com a concepção de literatura do professor e os princípios que norteiam sua atividade docente. (BORDINI E AGUIAR, 1993 p. 31)

Essas teorias não podem ser encaradas como visões fechadas do objeto, pelo contrário, elas são as responsáveis por auxiliar o professor na hora de explicitar e falar sobre o livro para os alunos e devem ser modificadas em caso de não adaptação da turma. A teoria não pode ser estática, ela precisa funcionar como um auxílio e como um mecanismo para melhor assimilação dos mesmos, mas ainda assim, ela precisa ser confortável para o professor, que domina não apenas o livro, mas o enfoque teórico escolhido.

A nossa escolha por uma abordagem que inclua a sequência didática se dá por uma necessidade de expandir o conhecimento e habilidades intelectuais de nossos alunos. Visamos estipular uma leitura arbitrária e de muitos debates, onde eles, por mais que entrem em contato com a linguística, não usem o *texto como pretexto*. Pretendemos incentivar nossos alunos a terem uma postura crítica e, para isso não podemos apostar em uma abordagem repetitiva, mas sim, individualista para a formação literária

Os professores, apesar de visarem a formação do hábito da leitura e o desenvolvimento do espírito crítico, não oferecem atividades nem utilizam de recursos que permitam a expansão dos conhecimentos, das habilidades intelectuais, a criatividade ou a tomada de posição, embora arrolem esses tópicos em seus critérios de aproveitamento escolar. O debate, a livre discussão e atividades que extrapolam o âmbito da sala de aula são esquecidos. As fórmulas mais carentes de criatividade e mais tradicionalmente empregadas, são praticadas pela maioria, o que também promove a falta de incentivo e de motivação para a leitura dos alunos. (BORDINI E AGUIAR, 1993 p. 33)

A literatura precisa ser apresentada não como um exercício de sala de aula, mas sim, como uma habilidade assimilada na escola, mas que pode e deve ser aperfeiçoada durante toda a vida. O professor precisa estipular um discurso pautado não na nota, pois desta forma o aluno se sente na obrigação de dizer, não o que compreendeu, mas o que acredita que o docente deseja ouvir.

Frisamos novamente a necessidade de a escolha dos livros partir de uma turma específica, observando suas vicissitudes e particularidades pois assim, somos capazes de sair do conhecido e nos aprofundarmos no infamiliar destas crianças, aguçando o entusiasmo das crianças por determinados textos.

Alguns princípios básicos norteiam o ensino de literatura: o atendimento aos interesses do leitor, a provocação de novos interesses que lhe aguçam o senso crítico e a preservação do caráter lúdico do jogo literário. Levando em conta esses aspectos, o professor está recuperando para o aluno as funções básicas de toda arte: captar o real e repassá-lo criticamente, sintetizando-o de modo inovador, através das infinitas possibilidades de arranjo dos signos (BORDINI E AGUIAR, 2011 p. 28)

Levando em questão a relevância da metodologia escolhida pelo professor é preciso ainda, segundo a autora, que este sugira obras com um padrão estético e artístico relevante que possuam uma linguagem singular e temas que interessem o leitor, capazes de trazer um ponto de vista instigante, ressignificando suas vivências. Um dos temas que rondam o século XXI, seja pelas redes sociais, novelas, ou até mesmo vivências pessoais, é a traição, nada mais interessante que trazer, a partir do lúdico, uma literatura que explora tal temática. Embora trabalhar *Medeia* possa parecer algo extremamente absurdo, devido aos tabus sociais presentes no trágico, nos firmamos nas autoras quando estas postulam

Todo texto, entretanto, independente do seu grau de realização artística, seja ele consagrado ou não, *pode ser objeto de aulas de literatura* desde que [...] o professor esteja atento para o conjunto de normas que nele se configuram,

sendo capaz de discriminá-las criticamente em contraste com os padrões estéticos e ideológicos de seu tempo (BORDINI E AGUIAR, 1993 p.40 *grifos nossos*)

Assim exposto, decidimos trabalhar uma adaptação do texto clássico *Medeia* de Eurípedes, denominado *Medeia o amor louco*. O adaptador consegue trazer a essência da loucura e persuasão da personagem, abordado, outrossim, de uma forma mais lúdica, de escrita mais apropriada. Juntamente com o professor, enquanto mediador, acreditamos ser possível trabalhar o livro fomentando o cânone infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para construirmos a sequência didática sobre *Medeia: o amor louco* vamos nos utilizar sobre a visão de Cosson (2014) sobre sequência básica, ou seja, uma sequência didática com múltiplos passos que permitem uma maior aproximação entre o assunto a ser debatido e o próprio contexto dos alunos.

A ideia de sequência básica resguarda uma visão de leitura em três significativas partes

A aprendizagem da literatura, que pretende experienciar o mundo através da palavra, a aprendizagem sobre literatura, que envolvem conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários (COSSON, 2011 p.47)

Toda e qualquer sequência precisa ser pré-estabelecida a fim de ocorrer um aprendizado sobre a literatura a partir dessas três visões. O aluno precisa se conectar a forma, ou seja, a palavra, sobre os aparatos históricos e críticos que percorrem aquela literatura e, a partir da compreensão do texto per si, compreender a obra e melhor moldá-la a sua vida. Para efetuar essas leituras de maneira eficaz o preceptor precisa seguir de quatro etapas: A motivação, introdução, leitura e interpretação

A motivação para Cosson, diz respeito a uma introdução à leitura feita pelo docente antes mesmo do contato com o livro. A ideia é fazer borbulhar no aluno um desejo de ler o livro, o aluno na motivação cria um vínculo inicial com o texto, se interessando pela história e faria uma leitura sem nenhum pré-conceito ou com aversão ao livro.

Nesse sentido, cumpre observar que as motivações mais bem sucedidas são aquelas que estabelecem laços estreitos com a história que vai se suceder. A construção de uma situação em que os alunos devem responder ou posicionar-

se dentro de um tema é uma das maneiras usuais da construção da motivação (COSSON, 2011 p.55)

Para Cosson essa motivação é comumente ligada ao tema a ser trabalhado, em nosso caso, a traição, deve ter como motivação inicial uma indagação sobre o que os docentes acreditam ser traição, perguntando quais personagens, pessoas ou acontecimentos eles lembram sobre a temática. O professor mediador pode pedir uma pesquisa rápida pelo *google* ou, caso eles se sintam confortáveis, indagar se eles já foram traídos, por amigos, por exemplo, ou se existem traições em suas famílias que eles gostariam de expor. É interessante, também, indagar qual a relação da traição com a vingança. A motivação tende a funcionar pois ela liga o aluno ao texto a partir do lúdico, a ideia da motivação não é ressaltar aspectos dos livros induzindo uma leitura e delimitando os caminhos de interpretações dos alunos mas, fazer com que a partir de uma expectativa criada, o leitor se sinta mais comovido e confortável com o objeto a ser lido.

A segunda etapa, a *introdução*, traz, como indica o título, apresentar aos jovens o autor do texto a ser trabalhado e sobre o que o texto fala, uma espécie de resumo. É preciso que o aluno compreenda informações básicas do texto para, juntamente com as expectativas criadas por eles anteriormente, façam uma leitura mais interessada do livro. A introdução, para funcionar, precisa de um bom professor, capaz de guiar seus alunos a melhor compreender a história trabalhada. Ele precisa mostrar a importância daquele livro no período histórico em que foi escrito, e suas repercussões na atualidade, além de apresentar os motivos que o levam, de maneira pessoal, a escolher trabalhar aquele livro.

No trabalho literário que será feito pretendemos explorar quem foi Medeia, sua história com Jasão, ainda no tempo do Argos e do velocino de ouro, mostrando, também, a relação da mulher na sociedade clássica e seu lugar de fala. É preciso indagar se, embora Medeia estivesse apaixonada por Jasão devido a um encantamento de Afrodite, tudo que ela fez por ele deve ser invisibilizado? É justo Jasão abandonar Medéia, mas ficar com seus filhos?

Passados os elementos que fariam borbulhar no leitor a vontade de conhecer uma obra chegamos, finalmente, nela: A *leitura*. A leitura, como sabemos, é uma atividade individual, onde o aluno entra em contato com o texto e solidifica suas interpretações e visões do livro. Por mais que essa atividade seja individual, Cosson

aponta para a necessidade dela ser acompanhada, ou seja, é preciso o professor compreender o que está sendo lido pelos alunos e como esta leitura está sendo feita, se os jovens estão gostando, compreendendo e o que eles estão compreendendo do livro.

Por que tem uma direção, um objetivo a cumprir, esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, aquelas inclusive ao ritmo de leitura (COSSON, 2009 p. 62)

A ideia de Cosson é que essa leitura funcione mais como um auxílio ao aluno para que ele reconheça na figura do professor e de seus colegas uma espécie de rede de apoio, onde ele pode dialogar, tirar dúvidas, trazendo suas críticas, assim como avaliações literárias.

Pretendemos dividir a leitura em dois dias, ocorrendo essa em sala de aula. O professor mediador escolhe alguns alunos para ler o livro, interpretando as vozes dos personagens, e, no final de cada capítulo, ele abre o espaço para que os alunos falem, explicitando o que compreenderam, e inferindo a respeito do texto. Nessa leitura os alunos podem dialogar sobre a aula anterior e o papel da traição para o texto, baseado nas falas das personagens. É importante que as duas vinganças de Medeia sejam colocadas lado a lado, para que os alunos sejam capazes de nos contar se, na opinião deles, a primeira bastava ou, a partir da compreensão do papel feminino, e dos filhos enquanto domínio masculino, a segunda parte da vingança também era necessária, embora dolorosa.

A última parte da sequência básica diz respeito à interpretação e, poderemos acompanhar seu desenvolvimento durante a leitura, uma vez que, vamos ler o texto juntamente com os alunos. Como dito desde a primeira parte da sequência, a introdução, ao criarmos uma aula temática onde existe uma leitura guiada, as interpretações vão ser, em parte, voltadas para a temática pautada pelo professor. É preciso, de qualquer forma, compreender até onde a leitura do aluno é válida e onde ocorre uma superinterpretação.

A interpretação parte do entrecimento dos enunciados, que constituem inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. No campo da literatura ou das ciências humanas, as questões sobre interpretações e seus limites envolvem práticas e postulados tão aparentes quanto impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre literatura traz implícita ou explicitamente uma concepção sobre o que seja interpretação. (COSSON, 2011 p.64)

A interpretação, como nos conta Cosson, ocorre por uma teia entre o autor, leitor e comunidade, dessa forma, o sentido não se encontra em nenhum desses elementos separados mas sim, na união das três é preciso que o aluno leia a partir de sua realidade mas, sem extrapolar o texto. Para Cosson o professor precisa compreender a interpretação em duas: A interior e a exterior

Na interpretação interior o leitor terá uma compreensão global na obra, é a leitura decifratória, por assim dizer, ou, nas palavras do autor *encontro do leitor com a obra*. Ela é a leitura propriamente e, corroborando com o próprio autor, não pode ser acessada por nenhuma metodologia pedagógica. Nesse sentido, a leitura interior nada mais é que a nudez frente o livro, é onde o leitor se encontra não apenas com a obra, mas também consigo mesmo e, por essa razão, a leitura interior não pode deixar de ser vista como uma leitura social.

Destarte, o momento externo para Cosson é a concretização da leitura social como construção de sentido para determinada sociedade. Na leitura exterior o aluno é colocado de frente a essa realidade que a literatura expôs, mas não apenas para ele, mas também para todos que compartilharam a leitura e expuseram seus sentimentos.

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto. (COSSON, 2011 p. 66)

A interpretação não pode ser feita de forma arbitrária, como nos diz o autor, ela precisa ser guiada pelo professor para que exista uma reflexão maior sobre o texto e também sobre as diferentes realidades das pessoas. A literatura, dentro dessa metodologia, passa a ter uma função prática, a de moralizar e conscientizar seus leitores, além de formalizar o *paidelma* dos alunos. Medeia, por exemplo, teve em sua vingança satisfação ou penúria? uma vez que, embora ela tenha se vingado de Jasão, perdeu seus filhos. É preciso na interpretação exterior, centralizar a vingança. A vingança e a traição valem a pena?

A interpretação interior precisa ser estimulada pelo professor a partir de todas as etapas anteriores a ela e, também na posterior, mas nada ele pode fazer sobre ela. Portanto, é na interpretação exterior que a sequência terá seu encerramento e, cabe ao

professor mostrar maneiras de levar as indagações do texto para a posterioridade dos alunos.

Desta forma, podemos concluir que, os estudos literários sempre se pautaram em debater diversas teorias sobre a *alta literatura*, mas enquanto pesquisadores licenciandos é imprescindível voltarmos nossa ótica para a aplicação desse conteúdo nas salas de aula. É preciso aplicar a literatura para que ela seja compreendida desde cedo nos jovens como uma prática imprescindível no seu cotidiano. Para Candido (2012) a literatura é um direito inalienável mas este acaba sendo negado a muitos seres humanos devido a banalização de sua importância enquanto direito no meio social. É preciso que o professor antes de tudo faça surgir a compreensão não apenas da relevância do ler no jovem mas também que ebulisse neste a necessidade de ser tomado pela literatura.

Candido ainda afirma que nenhuma criatura sobrevive ao dia sem fabular, pois, fabular é inerente à sobrevivência humana mas, como podemos perceber, é renegado a alguns seres uma forma mais primitiva de fabular, como o uso da imaginação e, atualmente o fascínio imagético dos computadores e televisões.

Ora, se ninguém passa vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação *constitui um direito*. (CANDIDO, 2012 p.23 *grifos nossos*)

A leitura precisa ser encarada como uma escolha, podemos a partir da compreensão prévia de sua importância e possuindo meios eficazes de decodificá-la e criticá-la decidir não sermos tomados por ela mas, em hipótese alguma pode ser negado a possibilidade de compreendê-la e de se debruçar sobre esta, afinal de contas ela é um direito. A literatura, retomando as palavras de Candido, é um dos meios para o equilíbrio social e, talvez, seja esta a razão pela qual ela é tão negada a alguns públicos específicos. O professor e a sala de aula são os primeiros e, muitas vezes, os únicos meios de contato que alguns jovens possuem com a literatura assim como com uma arte mais clássica e formal. É dever do professor trazer obras cativantes, trabalhadas a partir de uma temática relevante capaz de ser absorvida pelos alunos inicialmente pelo que há de semelhança, mas depois pela sua unicidade de forma, conteúdo e beleza como um todo. O docente precisa ser um profissional capacitado, com um bom conhecimento sobre o que será trabalhado e também como será trabalhado concedendo assim ao discente seu direito inalienável, o direito à literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do conceito de que a sequência didática é de extrema relevância para a formulação de uma metodologia, ou seja, provém da consideração do aluno enquanto sujeito, assim como a realidade em que o mesmo está inserido, procuramos estabelecer o contato das crianças, a partir da literatura, com o seu próprio meio. Nessa perspectiva e, levando em consideração os pressupostos estabelecidos pela BNCC, é de extrema importância trabalhar com diversos gêneros em sala de aula, oferecendo ao aluno uma formação mais cidadã. Por mais complexa e trágica que possa soar *Medeia*, o texto exemplifica o humano a partir de suas vicissitudes, mostrando as problemáticas da passionalidade e da vingança, temas que, indubitavelmente, se encontram na realidade dos alunos. Tema, também, que pode ser encontrado no livro, é a traição e a figura feminina, que podem muito bem ser explorados e compreendidos pelos alunos. A tragédia, corroborando com Aristóteles (2012), possui um caráter didático, ensinando para o povo grego a moral e os costumes que deveriam ser seguidos, então, porque não explorar tais obras em sala de aula? Estreitando os laços dos alunos com a literatura, assim como, com a literatura clássica

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **A poética**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.

BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

BORDINI, M.; AGUIAR, V. **A formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. Recife: Editora Universitária, 2012.

COSSON, R. **Letramento Literário**. Rio de Janeiro: Editora Contexto, 2007.

GALDINO, LUIS. **Medéia: O amor louco**. Rio de Janeiro: FTD, 2005.

SILVA, A. **Camões: Labirintos e fascínios**. Lisboa: Edição Cotovia, 1994.

LETRAMENTO CRÍTICO, ENSINO DE LITERATURA E PRÁTICA DE CIDADANIA

Ianara Silva Dantas⁶⁰
Renato de Medeiros Nóbrega⁶¹
M^a Elizabeth Souto Maior Mendes⁶²
Danielle de Luna e Silva⁶³

O projeto de extensão *Literatura Aplicada à Sala de Aula*, vinculado ao programa EFOPLI - Espaços para Formação de Professores de Língua Inglesa, em seu segundo ano, trouxe a proposta de promover o letramento literário aliado ao ensino de língua estrangeira. A partir de pressupostos Freirianos, articulando seu conceito de pedagogia da esperança à prática (FREIRE, 1992), foram trabalhados temas transversais e pertinentes ao contexto social dos alunos. As ações do projeto têm como embasamento sequências didáticas voltadas para ações de empoderamento e cidadania, desenvolvidas a partir de Hilary Janks em "Literacy and Power" (2009). Também é de interesse do projeto o desenvolvimento de práticas de leitura centradas nos discentes, além da elaboração de sequências básicas e expandidas a fim de alcançar o que Rildo Cosson define como letramento literário (2006). Em quatro oficinas realizadas na UFPB em 2019, cerca de oitenta pessoas foram beneficiadas, dentre elas alunos da graduação de Letras e professores de língua estrangeira em formação inicial e continuada, atuantes na rede pública e privada. Nos encontros formativos, foram discutidas metodologias de ensino a fim de promover o debate de temas transversais importantes para a construção de aulas que estimulam a empatia e a criticidade. Assim, além do ensino de língua estrangeira, espera-se que as ações do projeto tenham contribuído para fomentar o interesse pelo ato de ler, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e a conscientização de seu papel como cidadão, não apenas dentro, como fora da sala de aula, por meio da literatura.

Palavras-chave: Letramento crítico; EFOPLI; Sequência básica e expandida; Ensino de língua estrangeira.

INTRODUÇÃO

No cenário atual, inúmeros são os desafios dos professores das redes pública e privada ao lidarem com o ensino de língua atrelado ao uso da literatura. O primeiro deles ocorre devido à lacuna existente na grade curricular da maioria dos cursos de formação em licenciatura em língua estrangeira (doravante LE) no que se refere a práticas metodológicas que levem ao desenvolvimento de técnicas de ensino da literatura para o contexto da escola básica. Professores em formação enfrentam o despreparo e a preocupação que surge a partir das suas dúvidas, refletidas em um

⁶⁰ Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, ianaratkm@gmail.com;

⁶¹ Graduando pelo Curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, renatonobregapb@hotmail.com;

⁶² Professora orientadora: doutora, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, mepsm@hotmail.com;

⁶³ Professora orientadora: doutora, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, danielunas@yahoo.com.br.

estigma de que apenas alguém com conhecimento especializado em literatura estaria apto a utilizá-la em seus cursos. Dessa maneira, os profissionais egressos costumam demonstrar certa resistência a utilizar textos literários em suas aulas pois pressupõem também a necessidade de usarem linguagem e recursos especializados. Atrelando esse contexto à visível desvalorização do hábito da leitura no Brasil (EL-FAR, 2006), vê-se ainda um número cada vez mais reduzido de leitores de livros em outros idiomas.

Entretanto, a problemática da falta de engajamento para essa prática é um assunto que passeia por diversos âmbitos do contexto brasileiro. Pereira, Frazão e Santos discutem a importância do incentivo para que alguém se torne um leitor ávido, e pontuam que o “sucesso da criança está diretamente ligado aos incentivadores que possui em casa [...] mas não devemos ‘culpar’ pais e mães que não acompanham [...] a vida de leitor de seus filhos” (PEREIRA; FRAZÃO; SANTOS, 2014, p. 4). O texto coloca a família como referência principal no desenvolvimento literário do brasileiro, contudo, também é dito o quanto a realidade econômica e os percalços do cotidiano dificultam o desenvolvimento do hábito da leitura na população mais jovem. Logo, é fácil concluir que “o livro em nosso país [...] continua ainda restrito a uma faixa circunscrita de leitores.” (EL-FAR, 2006, p.55) Assim, espera-se que, nas escolas, esse trabalho de incentivo à leitura esteja garantido. Porém, se é ponderada a história do ensino de língua e literatura no país, esse não tem sido considerado como uma parte essencial da formação dos alunos.

Por muito tempo, e ainda hoje, o texto literário vem sendo rejeitado em sala de aula, como aponta Cosson (2006):

Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI. A multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual. (COSSON, 2006, p. 20)

Essa desvalorização da literatura também possui outras raízes, estas relacionadas à formação inicial e continuada desses professores: há uma ausência de ensino sobre metodologias para aulas de LE que incluam a literatura. Por consequência, grande parte dos professores não se sente confortável trabalhando com textos literários em sala de aula; também há aqueles que padronizam as metodologias empregadas, muitas vezes

ignorando as especificidades do gênero em questão, outras vezes sem atentar para as necessidades de cada turma. Foi percebido ao longo da execução do projeto que um dos maiores desafios dos professores reside na escolha do texto apropriado ao seu contexto escolar e também no desenvolvimento e adaptação de atividades relacionadas, algo que é recorrente da “exclusão pela academia da literatura infanto-juvenil do campo da literatura considerada ‘verdadeira’, o estudo da produção para crianças e jovens não consta [...] nos currículos em cursos de formação de professores.” (FARIA, 2010, p. 11)

No meio acadêmico brasileiro, apesar da popularidade dos trabalhos sobre a utilização da literatura em sala de aula ter crescido nos últimos anos, ainda há muito a ser desenvolvido no que concerne a metodologias de ensino de literatura voltadas ao público leitor infanto-juvenil. Dessa maneira, parece haver uma redução significativa do incentivo à leitura em sala de aula devido ao pouco acesso dos profissionais em atuação aos métodos e à teoria necessária para produção de atividades direcionadas ao público leitor de seis a dezessete anos de idade. Faria estende a discussão ainda mais, comentando acerca de quais livros são aceitos pela academia, e sobre a preferência dos currículos de licenciatura pela literatura canônica:

Em primeiro lugar, era preciso enfrentar a falta de pesquisas de caráter didático para a utilização mais aprofundada da literatura infantil e juvenil na escola. Os próprios cursos de Letras demonstram um injustificado preconceito em relação à pesquisa sobre literatura infantil e juvenil. Em muitos casos, o próprio aspecto literário dos textos para crianças é negado, sob o argumento falacioso de que literatura “não tem adjetivo”. Ou seja: ou é literatura ou não é. Por esse raciocínio, portanto, não existiria uma “literatura infantil”. Assim, raramente encontramos, nos currículos de Letras, uma disciplina voltada à literatura para crianças e jovens, já que esta acaba não sendo considerada Literatura, assim, com “L” maiúsculo. (FARIA, 2010, p. 7)

Assim, nota-se uma necessidade de criar um espaço para o estudo dentro dos cursos de licenciatura em LE em que a literatura infantojuvenil possa ser analisada, debatida, e acima de tudo, testada e aplicada pelos professores em formação inicial. Desse modo, paradigmas poderão ser quebrados e o gosto pelo ensino da literatura desenvolvido.

Para isso, precisamos considerar os desafios dos professores em um contexto de ensino de LE. Se o material de leitura para ensinar língua portuguesa já é algo escasso nas bibliotecas das escolas públicas brasileiras, depreende-se que a dificuldade para a aquisição de títulos em outros idiomas é ainda maior. Além disso, existe um grande

estigma sobre a capacidade dos alunos de acessarem e compreenderem o enredo de um livro que não seja escrito em sua língua materna.

Todavia, a literatura confere à aula de LE um contexto próprio, variedade e dinamicidade que a torna um instrumento potente através do qual é possível desenvolver não só o conteúdo linguístico, como também aguçar a criatividade e o pensamento crítico dos alunos. Assim, a literatura abre espaço para que a sala de aula se torne um lugar seguro para discussões, criações e aprendizado entre professores e alunos. Essa sala de aula se aproxima daquela descrita por Freire (1996, p.27): “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar- e não a de transferir conhecimento.” Sendo assim, é fundamental que o ensino de LE abarque a literatura como uma de suas aliadas pelo seu potencial de ferramenta transformadora nesse processo pedagógico.

A partir dessas reflexões, surge em 2018 o projeto *Literatura Aplicada à Sala de Aula*, parte do programa de extensão Espaços para a Formação do Professor de Língua Inglesa (EFOPLI). As ações do projeto têm o objetivo de aprimorar as metodologias utilizadas por professores de LE, seja em formação inicial ou continuada, auxiliando esses profissionais com ferramentas que possam auxiliá-los em suas práticas pedagógica para, a partir do texto literário, desenvolver o pensamento crítico de seus alunos.

Vários temas estiveram no centro das oficinas de formação promovidas pelo projeto — imigração, racismo, identidade, diversidade — por serem problemáticas contemporâneas que proporcionavam um contexto pertinente vivenciado pelo público-alvo. Este, por ser variável, guiou cada etapa do processo de planejamento da equipe, tornando, assim, cada encontro ainda mais relevante e significativo. Além de apresentar o arcabouço teórico do projeto, as oficinas procuraram apresentar métodos através dos quais o texto literário pudesse ser vivenciado de uma nova forma pelos participantes. Mais do que oferecer subsídios para aprimorar técnicas conhecidas, ou fornecer receitas prontas, os professores que participavam dos encontros eram convidados a trocar ideias, elaborar seus próprios recursos e ferramentas e, acima de tudo, produzir o seu próprio material. Desse modo, era esperado que os participantes redesenhassem as atividades apresentadas pelos ministrantes das oficinas, a fim de alinhá-las ao seu contexto de ensino, levando em consideração os objetivos, a faixa etária e os interesses dos discentes.

METODOLOGIA

A metodologia adotada pelo projeto em tela consiste de três fases principais: antes, durante e após a leitura. No entanto, até o dia em que as oficinas seriam ministradas, os membros da equipe se reuniram semanalmente para a escolha dos livros e suas temáticas centrais, a organização de fichas de leitura e dos materiais necessários à realização de cada encontro. As reuniões incluíam a discussão de textos teóricos de diversos autores em torno do letramento, do letramento crítico (doravante LC) e da formação de leitores, dentre os quais JANKS (2010), FREIRE (1968, 1992, 1996) e COSSON (2006). Consolidados os referenciais teóricos, os bolsistas e coordenadoras do projeto seguiam para debater que temas do cotidiano dos alunos pudessem servir de base para o planejamento das oficinas. O interesse dos integrantes é o de utilizar o texto literário como pano de fundo para discussões relevantes que se aproximem do contexto de vida dos alunos.

Selecionado o texto literário, os bolsistas do projeto — alunos do quarto e quinto períodos do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) — eram responsáveis por desenvolver sequências didáticas e atividades para as oficinas, levando em conta o público-alvo de cada uma delas. Assim como na preparação, a ministração das oficinas também era de responsabilidade desses alunos, tendo a orientação da coordenação durante todo o processo. Foram realizadas quatro oficinas de formação para professores já atuantes, alguns em formação continuada e também alunos da graduação de Letras da UFPB, totalizando em um público de oitenta pessoas atendidas.

A equipe do projeto sistematizou as sequências de cada encontro de modo que se chegasse a um passo a passo que seria utilizado em cada encontro. A etapa inicial consistia na ativação do conhecimento prévio dos participantes, a fim de descobrir sua carga de familiaridade com o tema, fosse ele refugiados, imigrantes, identidade ou racismo. Nessa fase, eram exibidas fotografias selecionadas ao redor do tema da oficina, com perguntas pré-elaboradas para discussão. Em uma etapa seguinte, buscou-se mídias relacionadas (recorte de notícias de páginas da internet, vídeos curtos e músicas) que, junto às fotos anteriores, motivaram um aprofundamento da discussão entre os participantes, agora reunidos em grupos. Estes, logo após, realizavam a leitura do texto literário escolhido para aquela sessão. Em seguida, os participantes eram subdivididos em grupos menores onde debatiam aspectos da compreensão mais profunda do texto e,

assim, aplicavam o conceito de “*redesign*” de Janks (2010) às suas produções finais. Nesse último momento da oficina, os participantes deveriam criar suas próprias sequências e descrevê-las em cartolinas e apresentá-las para todos os demais, com o objetivo de partilhar metodologias. Após cada oficina, tendo armazenado as produções dos participantes, a equipe do projeto se reunia para refletir sobre os encontros realizados e pensar sobre acertos e ajustes necessários para formações futuras. Assim, os materiais selecionados e metodologias aplicadas eram reajustados e, se necessário, adaptados para novas oficinas.

As ações do projeto ao longo do ano de 2019 consistiram de três encontros formativos de duas horas e meia de duração cada. Os temas elencados advindos dos textos literários selecionados foram inicialmente imigrantes, refugiados e identidade. A primeira oficina, realizada no dia 7 de junho, contou com 20 alunos da graduação em Letras - Inglês. As outras duas oficinas ocorreram em julho, uma no dia 12 com 25 alunos da Residência Pedagógica de Letras - Inglês e Espanhol, e outra no dia 19, promovida pelo programa EFOPLI, contando com 14 professores em formação continuada. Por último, discutindo racismo, família e diversidade, foram reunidos 21 discentes de todos os cursos de Letras no dia 08 de novembro, assim fechando o calendário de oficinas estabelecido no plano de trabalho do projeto.

REFERENCIAL TEÓRICO

Uma das premissas do presente relato de experiência é proporcionar a compreensão de que a literatura, da forma proposta pelo projeto *Literatura Aplicada à Sala de Aula*, pode ser um canal de aproximação entre o aluno e as questões relacionadas com o mundo circundante. As oficinas possibilitaram momentos de reflexão dos docentes atuantes acerca de suas práticas pedagógicas, ao lado de discentes de Letras em formação inicial, com pouca ou nenhuma experiência de sala de aula. Foi possível que ambos os grupos se reconhecessem como vetores fundamentais não apenas para incutir o gosto pela literatura nos discentes, mas fazê-los agentes críticos ativos em sua comunidade, criando caminhos para que a sua compreensão de mundo os liberte da posição de oprimido (FREIRE, 1968). Assim, foi construída junto aos professores uma noção de letramento para além da decodificação do código linguístico, capacitando-os para ler o texto além do que está posto, compreendendo lacunas, interditos e o não-dito.

Uma das vantagens dessa prática é a possibilidade dos alunos se enxergarem como sujeitos aptos a emitir opiniões, ouvir e acolher os pontos de vista divergentes, fazendo-os capazes de funcionar melhor em sala de aula e fora dela, no exercício pleno da cidadania. Dessa maneira, os docentes se engajam em um projeto maior de inserção do sujeito no mundo, o capacitando a ler o mundo fora do universo escolar, questionando realidades postas e valorizando a responsabilidade social do docente. Assim, alunos e professores, habituados ao aguçamento de sentidos proporcionado pelo LC, passariam a compreender a importância da leitura como mecanismo que os permite questionar a realidade e o seu lugar no mundo enquanto sujeitos. Freire explica o que seria essa educação que não tem o propósito de entregar produtos prontos, e sim construir juntos ferramentas para o empoderamento. “A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, de narrar, de transferir ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente.” (FREIRE, 1968, p.39)

Essa criticidade, quando atrelada à ideia de ensinar alguém a ler e escrever, não apenas com propósitos linguísticos, constitui o conceito de LC. Partindo do objetivo de promover discussões acerca desse conceito, concluímos que um dos maiores desafios para o público-alvo do projeto seria compreender que língua não está dissociada da literatura, e que deve haver um equilíbrio entre o conteúdo linguístico da aula e o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, sem que um se sobreponha ao outro. Desse modo, a organização dos componentes curriculares também deve incluir uma seleção de textos literários adequados para a realidade dos discentes, que contenham temas instigantes capazes de proporcionar discussões pertinentes acerca do papel do discente enquanto cidadão. Trazer-se-ia, portanto, as questões consideradas temas transversais pelos documentos oficiais para o centro da aula de LE, organizando-as atreladas às de literatura. Assim, acredita-se que o texto vira pretexto para uma discussão crítica que deve estar no cerne de cada etapa da aula, sem que os objetivos linguísticos sejam preteridos. É a organização dessas etapas pelo professor que vai proporcionar o cumprimento dos objetivos, uma vez que as fases de leitura são elaboradas a partir disso.

O trabalho em questão busca unir essas duas propostas a partir do que Janks aponta, explicando como esse processo acontece, e sempre ressaltando que se trata de objetivos que caminham lado a lado:

Colocar “crítico” em frente à palavra “letramento” possui o mesmo efeito que quando junto às palavras “psicologia” (Rose, 1989), “geografia” (Soja, 1996) ou “multiculturalismo” (May, 1999). Isso sinaliza a ação de questionar as suposições que são naturalizadas da disciplina, suas verdades, seus discursos e as suas aulas presenciais. (JANKS, 2010, p.13, tradução nossa)⁶⁴

Para isso, não foram medidos esforços para extrair o que há de mais importante nos livros de literatura infanto-juvenil escolhidos para que, assim, fossem elaboradas as sequências didáticas para as oficinas. Buscou-se explorar todos os aspectos dos exemplares, como o texto principal, possíveis paratextos e, principalmente, as imagens que ilustram o enredo do livro. Em muitos dos livros selecionados, a dupla narração - imagem e texto - levou à equipe elaboradora a enxergar as imagens como preponderantes, uma vez que “[a] história que as imagens contam não é exatamente aquela que conta o texto.” (POSLANIEC, 2002, apud FARIA, 2010, p. 39)

As imagens também configuram um agente crucial nas leituras e interpretação dos textos, uma vez que transmitem pistas necessárias para o acesso ao LC. Os professores em formação em contato com o material produzido pelo projeto podem perceber o quanto o conteúdo imagético possui um lugar significativo no processo de decodificação para pessoas não letradas, especialmente nas séries iniciais. Faria explica:

O trabalho de automatização da decodificação deve ser concomitante com o da leitura de textos variados. Daí, na iniciação literária desde a pré-escola, a importância dos livros de imagem, com ou sem texto escrito, no trabalho com as narrativas. Eles podem ser uma grande alavanca na aquisição da leitura, para além da simples decodificação. (FARIA, 2010, p. 22)

Esse processo de analisar e interpretar todos os aspectos pertinentes ao texto leva ao Letramento Literário (doravante LL), que Paulino e Cosson definem como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67 apud SOUZA; COSSON, 2011, p. 103). Assim, o LL se apresenta como conceito necessário dentro da sala de aula de LE, visto que ele deve ser um dos principais objetivos de uma aula que envolve literatura, e por consequência, se torna um dos principais propósitos dos encontros promovidos pelo projeto.

⁶⁴ “Putting ‘critical’ in front of the word ‘literacy’ serves the same function as it does in front of the words ‘psychology’ (Rose, 1989), ‘geography’ (Soja, 1996) or ‘multiculturalism’ (May, 1999). It signals a move to question the naturalized assumptions of the discipline, its truths, its discourses and its attendant practices.” (JANKS, 2010, p.13)

Dessa forma, somente na última etapa do planejamento, os participantes elaboram suas próprias sequências didáticas a partir da discussão de um título de literatura infantojuvenil. Aqui, é mister explicar acerca de um conceito derivado da ideia de LC empregado por Janks (2010) intitulado “*redesign*”: a princípio, um texto possui uma determinada configuração e o ato de leitura crítica permitiria desconstruir o que nele está escrito, a fim de que se possa analisar os mais diversos aspectos daquele texto e, logo após, (re)criar algo novo a partir daquilo. Esse processo é ilustrado em um formato cíclico pois mesmo o novo texto que se cria após esse “*redesign*” requer uma desconstrução (JANKS, 2010).

Com base nesses referenciais, foi possível para a equipe do projeto não apenas promover encontros visando promover o LC e o LL como também criar espaços para fomentar a empatia dentro e fora de sala de aula. Em virtude disso, a literatura passa a ser vista como algo vivo, significativo, praticado e partilhado em sociedade. Além do seu poder de contextualizar o aprendizado da LE, percebe-se outras possibilidades do texto literário que vão além da esfera escolar, tais como proporcionar momentos de partilha de opiniões em que sejam alimentados o respeito mútuo, a aceitação e acolhimento do diferente, a promoção da empatia e o empoderamento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do nosso referencial teórico, das reuniões de caráter formativo e das fichas de leitura, foi possível desenvolver sequências básicas e expandidas que serviriam de exemplo e incentivo para que os professores pudessem inserir a literatura dentro das suas salas de aulas, de acordo com a realidade de cada contexto escolar. Assim, esses profissionais estariam caminhando com o intuito de promover o ensino de LE sem perder de vista o objetivo de formar cidadãos críticos e reflexivos, para atuar em seus contextos socioculturais específicos.

É importante enfatizar que cada uma das oficinas de formação de professores atendeu um público distinto; a partir dessa heterogeneidade, foi possível colocar em prática os pressupostos freirianos que ressaltam a importância de uma educação adequada ao contexto daqueles que a integram. Logo, eram aplicadas atividades diferentes em observância às necessidades específicas de cada grupo, a partir da análise dos resultados das oficinas anteriores.

A divulgação das oficinas do projeto em uma plataforma online do *Instagram* também se tornou uma forma de interagir com o público. A partir da utilização desse espaço virtual, uma comunidade foi formada, o que possibilitou não apenas a indicação de textos literários aos professores como também discussões sobre o que havia sido apresentado nas oficinas e que temas poderiam vir a ser utilizados em novos encontros.

Os temas abordados foram escolhidos a partir de problemáticas atuais, reforçando a premissa de que ensinar uma LE é também contextualizá-la. Apesar de aparentarem ser “polêmicas”, essas temáticas também servem para incentivar o exercício do pensamento crítico e promover a empatia. Assim, a partir de discussões pós-leitura, o professor abre espaço para a diversidade de opiniões, uma vez que os discentes são estimulados a refletir sobre questões que são parte do mundo no qual vivem.

Os docentes, por outro lado, puderam fazer dos encontros formativos o seu laboratório, onde buscavam implementar novos métodos e trazer a literatura infantojuvenil de maneira leve e lúdica, aliada ao ensino de LE. Em um relato de um dos participantes, ele expressa o quanto a experiência serviu para uma mudança de perspectiva em relação ao lugar ocupado pela literatura em sua sala de aula. “Esse workshop nos ajudou a abrir as nossas mentes sobre o uso literatura. Para mim, ter literatura na sala de aula de inglês era muito desafiador. Hoje eu consigo ver novas perspectivas, novos métodos e me sentir mais confiante para trabalhar com isso.” (A.A., participante).

Desconstruir os estigmas negativos que permeiam o diálogo entre docentes e discentes sobre o uso de literatura em sala de aula é um dos maiores objetivos do projeto *Literatura Aplicada à Sala de Aula*. Vários são os desafios quando um docente se propõe a trabalhar com textos literários voltados para o público infantil e adolescente nas escolas. Além da escassez de material adequado, muitas escolas carecem de condições físicas como um espaço para leitura, poucos exemplares nas bibliotecas, entre tantas outras especificidades. Contudo, é importante seguir adiante, oportunizando trocas, disponibilizando ferramentas e recursos didáticos que possam facilitar o trabalho dos professores, fornecendo alternativas que garantam esse contato literário tão primordial na formação cidadã de um aluno, reforçando a importância de insistir no acesso a uma educação libertadora para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de um projeto de extensão como o *Literatura Aplicada à Sala de Aula* se confirma pelo seu impacto em docentes e discentes através dos encontros formativos centrados na difusão de metodologias de utilização do texto literário em sala de aula de LE. Como bolsistas do projeto e, também, professores em formação, a experiência de ministrar essas oficinas foi extremamente enriquecedora, em termos de capacitação, aprendizado pessoal e, acima de tudo, da compreensão do poder do docente como agente de transformação.

Logo, a oportunidade de estar à frente das oficinas ao lado das coordenadoras do projeto gerou uma maturidade e trouxe um olhar mais apurado sobre as práticas pedagógicas dos bolsistas, pois pode-se observar que elas vão além da sala de aula, uma vez que viabilizam o desenvolvimento da cidadania e da empatia por parte dos discentes. Na mesma medida em que se descortinavam possibilidades de uso da literatura para os bolsistas do projeto, os professores em formação inicial ou continuada atendidos nas oficinas eram convidados a conhecer novas metodologias para implementar a literatura como algo novo em suas aulas. Era possível observar que a cada partilha de experiências, os docentes estavam se capacitando e empoderando para colocar em prática as ideias apresentadas em suas aulas de LE. É crucial demonstrar que, através dos relatos dos professores atendidos, novas perspectivas foram criadas acerca do poder transformador da literatura como ferramenta de empoderamento docente e discente. Nas mensagens recebidas como *feedback*, muitos participantes demonstram não apenas a importância da capacitação docente promovida pelas oficinas em si, mas também apontam para a criação de novos olhares sobre suas práticas. Uma vez que os textos literários que serviram como base para os encontros centravam-se em temáticas atuais, foi possível aproximar os alunos de sua realidade, trazendo relevância ao aprendizado, aumentando a motivação e desenvolvendo neles a criticidade.

Ressignificar e contribuir para uma mudança de perspectiva dos docentes acerca da importância do ensino da literatura em sala de aula durante esse processo é o que valida toda a experiência do projeto até o momento. Assim, esse projeto segue com a certeza de que muito se tem a ganhar com a inserção da literatura infantojuvenil na sala de aula de língua estrangeira no que tange professores e alunos. Por um lado, professores mais engajados e comprometidos, voltados ao estímulo da consciência

crítica dos seus alunos; por outro, discentes mais envolvidos e partícipes do processo ensino-aprendizagem, uma vez que temas significativos estariam sendo debatidos juntamente com cada experiência de leitura, aproximando-os do texto literário, agora não mais irrelevante e distante de sua realidade. Por fim, atinge-se o empoderamento dos docentes e dos discentes: os primeiros enquanto promotores da cidadania, os últimos como leitores críticos do mundo.

Pode-se perceber que embora exista uma insegurança dos egressos dos cursos de Letras no que concerne ao uso do texto literário em suas aulas, justificada pela ausência da literatura infantojuvenil em LE nos currículos das universidades federais brasileiras, é necessária uma revisão desse estigma a fim de quebrar tabus e paradigmas. Uma vez que o docente se apodera do conhecimento das ferramentas e metodologias adequadas para o uso do texto literário em sala de aula e se familiariza com as premissas do empoderamento discente através do LC, estará construindo um espaço escolar adequado em que a aprendizagem da língua ocorra de modo relevante. Dessa forma, há todo um universo de possibilidades pedagógicas que deve ser explorado através do texto literário, e isso pode ser comprovado a partir da experiência enquanto alunos e pesquisadores do projeto *Literatura Aplicada à Sala de Aula*. Os encontros formativos significaram momentos ricos de reflexão e troca de vivências entre profissionais de ensino de LE e professores em formação inicial que conseguiram ir além da zona de conforto e passaram a perceber a literatura como algo vivo e significativo.

REFERÊNCIAS

- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- EL-FAR, Alessandra. **O livro e a leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed, 2006.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- JANKS, H. **Literacy and power**. Abingdon: Routledge, 2010.

PEREIRA, E. DE J.; FRAZÃO, G. C.; SANTOS, L. C. DOS. **Leitura infantil: o valor da leitura para a formação de futuros leitores.** Múltiplos Olhares em Ciência da Informação, v. 3, n. 2, 24 jun. 2014.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula.** Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

ITERATURA À ESCR
FLEXÕES E EXPERIÊ
ITERATURA À ESCR
FLEXÕES E EXPERIÊ
ITERATURA À ESCR
FLEXÕES E EXPERIÊ
ITERATURA À ESCR
FLEXÕES E EXPERIÊ
ITERATURA À ESCR
FLEXÕES E EXPERIÊ
ITERATURA À ESCR
FLEXÕES E EXPERIÊ
ITERATURA À ESCR
FLEXÕES E EXPERIÊ
ITERATURA À ESCR
FLEXÕES E EXPERIÊ
ITERATURA À ESCR



Editora
IDEIA
Inst. de Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem