

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
FACULDADE DE LETRAS – FALE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Gildilane Zacarias dos Santos

DESCOBERTAS E EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS:
ESTRATÉGIAS DE PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS
NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Maceió
2019

GILDILANE ZACARIAS DOS SANTOS

**DESCOBERTAS E EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS:
ESTRATÉGIAS DE PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS
NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada à banca de defesa pública do PROFLETRAS, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira

Maceió

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecário Responsável: Marcelino de Carvalho

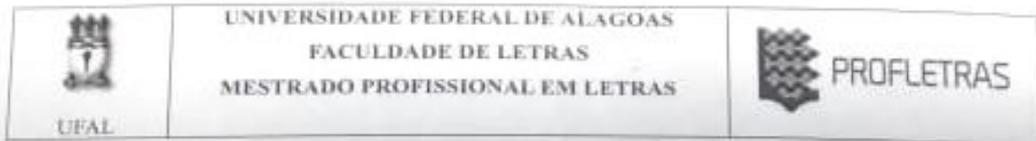
S237d Santos, Gildilane Zacarias dos.
Descobertas e experiências literárias : estratégias de práticas de leitura de textos literários no ensino fundamental II / Gildilane Zacarias dos Santos. – 2019.
135 f. : il. color.

Orientadora: Lígia dos Santos Ferreira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 114-118.
Apêndices: f. 119-125.
Anexos: f. 126-135.

1. Letramento. 2. Literatura - Desenvolvimento da leitura. 3. Leitura - Estética. 4. Leitura crítica. I. Título.

CDU: 82.09:028



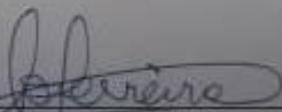
TERMO DE APROVAÇÃO

GILDILANE ZACARIAS DOS SANTOS

Titulo do trabalho: "DESCOBERTAS E EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS: ESTRATÉGIAS DE PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II"

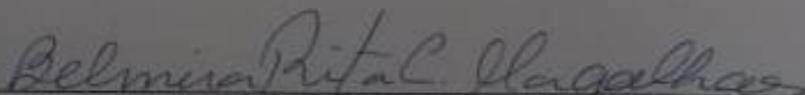
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 27 de março de 2019, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador/a:



Profa. Dra. Ligia dos Santos Ferreira (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:



Profa. Dra. Belmira Rita da Costa Magalhães (PPGL/UFAL)



Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 27 de março de 2019.

Aos meus filhos e filha, Júlia, Caell e Cauã, por quem luto, por quem insisto e não desisto. Meus amores absolutos.

Ao meu amado esposo, com quem vivenciei e vivencio as mais intensas experiências da trama do amor.

Ao meu amado pai, seu Biu, que, nas suas leituras de mundo, sempre nos ensinou sobre amor, caráter, luta e resistência diante da brutalidade da vida.

AGRADECIMENTOS

Gratidão e orgulho é o que sinto quando olho para trás e me deparo com o meu crescimento até aqui conquistado. Nesse caminho, ora incerto, ora inseguro, ora repleto de angústias e inquietações, fui atrevida e continuo seguindo...

Nesse percurso, o meu Deus comigo esteve sempre presente, fazendo-me forte ao lembrar de Suas promessas em minha vida. A Ele minha gratidão, a Ele toda honra e toda glória;

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida, fomento que auxiliou muito nos meus estudos;

Gratidão à Profa. Dra. Belmira Magalhães e ao Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho por terem aceito o convite de participarem desse momento tão especial, como o foi a qualificação, fazendo parte da banca examinadora, uma honra imensa para mim, admiradora do trabalho e da luta de ambos;

A minha orientadora, mulher inspiradora por sua história e caráter reto, justo e destemido, por suas orientações que reafirmaram a certeza do poder da literatura na sociedade. Muito, muito obrigada, professora e amiga Lígia;

Gratidão ao meu pai, que não abriu mão de nos educar, por priorizar os estudos em meio às dificuldades da vida de pessoa simples, de pouco recursos, mas ciente do poder da educação;

Gratidão aos meus filhos, especialmente a Júlia, meu sol escandaloso em brilho, pela parceria indiscriminada, na luta diária de ser mulher;

Ao meu companheiro Carlos Emanuell, pela paciência e compreensão, enquanto eu alço voos em outras áreas, expandindo o nosso horizonte;

Gratidão a minha turma do PROFLETRAS, com quem dividi as angústias e alegrias a cada disciplina vencida, por cada cafezinho e sorrisos nos intervalos, tão esperados por Rita, que descansou ao longo do caminho;

Gratidão aos meus cúmplices do “Quarteto fantástico” – Mel, João e Vanessa – que sorriram os meus sorrisos e choraram os mesmos choros, nas dores e delícias de sermos quem somos;

Aos/Às professores/as do curso do PROFLETRAS, pelos ensinamentos e troca de experiências;

Aos/As meus/minhas alunos/as, partícipes ativos/as desta pesquisa, sem os/as quais esta experiência vibrante não seria possível;

E, finalmente, mas não menos importante, a todas as pessoas que integram a Escola *locus* da pesquisa que deu origem a esta dissertação, o meu muito obrigada.

Ninguém nasce sabendo ler:
aprende-se a ler à medida que se vive.
Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da
escola, outras leituras se aprendem por aí, na
chamada escola da vida.

Marisa Lajolo (2006)

O mito da neutralidade da educação, que leva à
negação da natureza política do processo educativo
e a tomá-lo como um que fazer puro, em que nos
engajamos a serviço da humanidade entendida
como uma abstração, é o ponto de partida para
comprendermos as diferenças fundamentais entre
uma prática ingênua, uma prática “astuta” e outra
crítica.

Paulo Freire (2011)

RESUMO

Esta dissertação apresenta o desenvolvimento de uma proposta de práticas de leitura de textos literários na escola, como resultado da pesquisa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFAL), linha de pesquisa em Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes; com o intento de apresentar estratégias pedagógicas que fomentem o gosto e a curiosidade em descobrir/desvendar o texto literário, analisando como se dá esse processo de interação entre o livro e o/a leitor/a. Para isso, foram considerados os diversos aspectos sociopolíticos, culturais e linguísticos que constituem a literatura e desperta o interesse nos sujeitos, visando, sobretudo, o autoconhecimento e a descoberta do novo. Evidenciada a problemática da diminuição do gosto pela leitura, em especial, literária, dentro do âmbito escolar, lançamos as seguintes questões norteadoras: 1) Que procedimentos metodológicos adotar para estimular e incentivar o hábito da leitura literária no Ensino Fundamental II (EF II), haja vista a inexistência de literatura na matriz curricular, nessa etapa de ensino, e, frequentemente, nos espaços extraescolares?; 2) Como aliar a leitura estética e o estudo linguístico proposto pelo livro didático, suporte pedagógico oficial adotado nas escolas, sem menosprezar as experiências dos sujeitos leitores/as? Com o propósito de respondermos essas questões, desenvolvemos uma proposta que considerasse os sentidos atribuídos às experiências de leitura literária dos/as educandos/as de duas turmas do 9º ano do EF II, em uma escola da Rede Estadual de Educação, localizada em um bairro da parte alta da capital alagoana, a partir de metodologias com esse fim: rodas de leitura, piqueniques literários, oficinas, culminando em um sarau literário. Com base na pesquisa-ação, exploramos o conhecimento acerca do *locus* da pesquisa, no qual atua a pesquisadora, para entendermos a construção de uma proposta que tivesse seu início e fim no letramento literário. Tudo isso para possibilitar aos/as educandos/as se perceberem como sujeitos dos seus processos de ensino-aprendizagem de leitura literária, a partir da ressignificação de suas leituras que, indubitavelmente, relacionam-se também às suas vivências, a fim de despertar novos posicionamentos críticos e reflexivos diante do mundo. Tal pesquisa foi fundamentada em pressupostos teórico-críticos de Cosson (2006), Candido (2011), Kleiman (1998), Freire (1981; 1987), Jouve (2012), Almeida (2013), Lajolo (2006), Paiva (2005), Rufino (2008), Zilberman (2009) entre outros.

Palavras-chave: Letramento literário. Estratégias de leitura literária. Experiência estética. Leitor/a crítico/a.

ABSTRACT

This dissertation presents the development of a proposal for reading practices of literary texts in school, as a result of the research of the Professional Master in Literature (PROFLETRAS / UFAL), research line in Reading and textual production: social diversity and teaching practices; with the aim of presenting pedagogical strategies that foster the taste and curiosity of discovering / unveiling the literary text, analyzing how this process of interaction between the book and the reader occurs. In order to do so, we considered the various socio-political, cultural and linguistic aspects that constitute literature and arouse interest in the subjects, aiming, above all, for self-knowledge and the discovery of the new. In order to stimulate and encourage the habit of literary reading in Elementary School II (EF II), we propose the following guiding questions: 1) What methodological procedures should be adopted to stimulate and encourage literary reading habits in primary school, given the lack of literature in the curricular matrix, at this stage of education, and often in extracurricular spaces ?; 2) How to combine the aesthetic reading and the linguistic study proposed by the didactic book, official pedagogical support adopted in schools, without belittling the experiences of the subjects readers? With the purpose of answering these questions, we developed a proposal that considered the meanings attributed to the literary reading experiences of the students of two classes of the 9th year of EF II, in a school of the State Education Network located in a neighborhood from the upper part of the Alagoan capital, from methodologies with this aim: reading wheels, literary picnics, workshops, culminating in a literary sarau. Based on the action research, we explore the knowledge about the research locus, in which the researcher works, to understand the construction of a proposal that had its beginning and end in literary literacy. All this in order to enable the students to perceive themselves as subjects of their teaching-learning processes of literary reading, starting from the re-signification of their readings that, undoubtedly, also relate to their experiences, in order to awaken new positions critical and reflective to the world. This research will be based on theoretical-critical assumptions of Cosson (2006), Candido (2011), Kleiman (1998), Freire (1981, 1987), Jouve (2012), Almeida (2013), Lajolo), Rufino (2008), Zilberman (2009) and others. Keywords: Literary literacy. Literary reading strategies. Aesthetic experience. Critical reader.

Keywords: Literary literacy. Aesthetic experiences. Critical reading and textual production. Thematic literary picnic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro didático Português Linguagens, do 9º ano	46
Figura 2 – Capa do livro Felicidade Clandestina (1998), de Clarice Lispector, pela Rocco ..	47
Figura 3 – Print da página da atividade de “Estudo do texto” do livro didático sobre o conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, questões de 1 a 3	52
Figura 4 – Print da página da atividade de “Estudo do texto” do livro didático sobre o conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, questões de 4 a 6	54
Figura 5 – Print da página da atividade de “Estudo do texto” do livro didático sobre o conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, questões de 7 a 8	56
Figura 6 – Print da página da atividade de “Trocando ideias” do livro didático sobre o conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, questões de 1 a 3	57
Figura 7 – Foto da turma fazendo leituras individuais em sala.....	68
Figura 8 – Visita do poeta popular Sr. Antônio João da Silva	70
Figura 9 – Registro das impressões acerca da importância da leitura, após a visita do poeta popular, Sr. Antônio	72
Figura 10 – Visita do poeta popular, Sr. Antônio	72
Figura 11 – A professora-pesquisadora	74
Figura 12 – Leituras compartilhadas	75
Figura 13 – Piquenique literário	79
Figura 14 – Piquenique literário	80
Figura 15 – Imagem do primeiro círculo de leitura do romance Diva	80
Figura 17 – Registro fotográfico do momento de leitura de uma das alunas	89
Figura 18 – Visita à biblioteca, após o momento de sensibilização acerca da importância da leitura, do universo dentro de um livro.....	91
Figura 19 – Imagem da primeira roda de leitura realizada no espaço do campo da escola, pela manhã	92
Figura 20 – Apresentação do seminário sobre os costumes da sociedade do século XIX	94
Figura 21 – Imagem do piquenique literário no campo para o encerramento da primeira roda de leitura	95
Figura 22 – Imagem do intervalo de leitura no auditório com exibição dos vídeos clipes e das letras de música	98
Figura 23 – Imagem do último círculo de leitura, no auditório	103
Figura 24 – Imagem do nosso encerramento com o café literário	104
Figura 25 – Imagem do último café literário e encerramento do círculo de leitura	105
Figura 26 – Imagem do questionário sobre a experiência de leitura – Aluno P.G.S.D.....	105
Figura 27 – Imagem do questionário sobre a experiência de leitura – Aluno E.D.S.	106
Figura 28 – Imagem do questionário sobre a experiência de leitura – Aluno M.G.S.	106
Figura 29 – Registro fotográfico do momento de leitura de um/a aluno/a.....	113

LISTA DE TABELA E QUADRO

Tabela 1 – Níveis de alfabetismo entre pessoas de 15 a 64 anos, no Brasil – 2016.....	15
Quadro 1 – Histórico do PNLD - 2019	44

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLEs	Congressos de Leitura
Colted	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
EF	Ensino Fundamental
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
Fename	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro didático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base do ensino Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCEN	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Usaid	Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NA ESCOLA	21
2.1	Leitores/as literários/as críticos/as para a leitura do mundo.....	28
2.2	A leitura literária e o efeito do gosto estético	33
2.3	OS PCNS E AS PRÁTICAS DE LEITURAS LITERÁRIAS	37
2.4	Leituras literárias críticas promovem experiências estéticas	39
3	OS (DES)CAMINHOS DO LIVRO DIDÁTICO.....	43
3.1	Os critérios para escolha do livro didático de Língua Portuguesa	43
3.2	Articulação entre livro didático (LD) e estratégias pedagógicas complementares	49
4	DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DA PROPOSTA	61
4.1	Contexto de pesquisa	61
4.2	Natureza da pesquisa.....	62
4.3	Esse “lugar diferente”	66
4.4	Procedimentos	67
4.4.1	Memórias leitoras – 1ª etapa (1 aula)	67
4.4.2	Roda de conversa – 2ª etapa (2 aulas)	68
4.4.3	Etapas de Leitura	73
4.5	Oficinas literárias.....	76
4.6	O planejamento através dos planos de aula	81
4.7	A importância dos clássicos literários.....	86
5	ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA COM A LEITURA LITERÁRIA	90
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS.....	114
	APÊNDICES	119
	ANEXOS.....	126

1 INTRODUÇÃO

Lê-se para entender o mundo, para viver melhor.

Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela (LAJOLO, 2006).

Como professora de língua portuguesa, atuo numa escola da rede pública estadual de educação desde 2006, e, no decorrer desses anos, percebo que os/as estudantes que chegam à instituição, nos primeiros anos do Ensino Fundamental II (EF II), têm enormes dificuldades em compreender os sentidos do texto. Nessas observâncias de professora atenta às questões linguísticas, percebi que a decodificação, o conhecimento do signo linguístico, não é a questão que torna difícil o entendimento nas aulas de leitura, afinal, são alfabetizados, mas sim atribuir sentidos ao texto lido para além dos aspectos formais do texto.

Essa dificuldade em ler com o objetivo de compreender os aspectos conceituais deve-se não somente ao fato de que os discentes não têm o hábito da leitura, mas também ao pouco (ou nenhum) espaço que as instituições escolares dão às chamadas “aulas de leitura”, hoje extintas. Não dão mais o devido valor à leitura em sala de aula, às discussões em rodas de conversa, trocando esses momentos de forma lastimável por solicitações de que faça a leitura (quando solicitam) em casa – o que não ocorre justamente porque, nessa etapa, não há o despertar dessa motivação.

Diante dessa situação, ao longo desses 12 anos de profissão, pude perceber que vários são os fatores que colaboram para essa dificuldade para com a leitura, o que, inevitavelmente, influencia na escrita. Como um dos principais fatores, identifico que, em muitos casos, a família ou o/a cuidador/a (responsável legal) também descende da falta de hábito de leitura. Não existe o hábito da leitura por eles/as, nem convívio com a leitura em outros espaços, inclusive na escola, logo, não existe incentivo à leitura do texto escrito para esses sujeitos, nem motivação para fazê-los considerá-la essencial as suas vidas.

Não é de hoje que se percebe, em nossas escolas, os/as alunos/as efetuarem leituras em sala de aula e fora dela. Além disso, há uma dificuldade deles/as em dominar algumas habilidades de leituras e escritas que são imprescindíveis para o entendimento do que se ler. Não é raro ouvirmos comentários do tipo “não gosto de ler”, “não quero ler, professora!”, “o

texto é muito longo! ”, “tenho vergonha de ler em público! ”, entre outros, consequência de um processo de leitura e escrita desenvolvido historicamente na escola brasileira de forma mecânica, unidirecionada e sem a menor pretensão de ensinar aos sujeitos a relação dos conhecimentos existentes nas leituras com os de suas realidades.

Essa realidade tabulada, demonstra o quanto se deve desenvolver uma educação que se adeque às realidades das populações alagoanas menos favorecidas economicamente, ou de qualquer naturalidade que enfrente as desigualdades socioeconômicas impeditivas de qualquer transformação social que promova autonomia e liberdade a essas pessoas, neste caso, o simples acesso à leitura crítica dos textos dentro e fora da escola. Tal pretensão ainda encontra um desafio por esses sujeitos viverem em conflito com o que lhes é cobrado pela escola, ao projetarem como desejo que eles fossem do padrão de família cristã tradicionalmente constituída (pai, mãe e filhos) e bem favorecida socioeconomicamente, o que traz elementos fundamentais à compreensão desse sujeito que, muitas vezes, ocupa espaços domésticos distintos durante a semana/mês; que não tem o seu espaço individual em casa para organizar seus materiais de estudo; que não conta com o apoio de outra pessoa alfabetizada para ajudá-la a ler sem pressa e com apoio pedagógico e psicológico; que não tem recursos para comprar livros ou ir a uma biblioteca que empreste livros; entre outros fatores socioeconômicos imprescindíveis a essa discussão. Fatores que justificam que os/as estudantes do EF II sabem ler o básico, conforme o **Caderno do PNLL** (Plano Nacional do Livro e Leitura), de 2014:

Pelos dados do último Pisa [Programa Internacional de Avaliação de Alunos], quase metade (49,2%) dos estudantes brasileiros sabem apenas o básico em leitura, como reconhecer o tema principal ou o objetivo do autor de textos sobre temas familiares a ele, e fazer uma conexão simples entre as informações em um texto e o conhecimento do cotidiano. Esse é o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto, considerado “abaixo da linha de base da proficiência”. Apenas um em cada 200 alunos alcançou proficiência de nível 5 e consegue, por exemplo, compreender textos com formato e conteúdo que eles não conhecem, ou analisar textos em detalhes (CADERNO DO PNLL, 2014, p. 10).

Fato melhor compreendido quando observamos a tabela abaixo, resultante da pesquisa **Retratos da Leitura no Brasil**, em sua 4ª edição, desenvolvida pelo Instituto Pró-livro, publicada em março de 2016, que aponta certa evolução nos níveis de alfabetismo de 2001 a 2015, mas que ainda está distante do nível de leitor/a proficiente, o qual possibilita ao sujeito ser crítico e produzir novos conhecimentos.

Tabela 1 – Níveis de alfabetismo entre pessoas de 15 a 64 anos, no Brasil – 2016

INAF / BRASIL – Níveis de Alfabetismo (idade: 15 – 64 anos)									
	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011	2015	
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	Analfabeto
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	Rudimentar
Básico	34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%	42%	Elementar
Pleno	26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%	23%	Intermediário
								8%	Proficiente
Analfabeto funcional	39%	39%	38%	37%	34%	27%	27%	27%	Analfabeto funcional
Funcionalmente alfabetizado	61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%	73%	Funcionalmente alfabetizado

Fonte: Retratos da Leitura no Brasil 4, 2016.

Mesmo com a existência desses números que suscitam mudanças urgentes das políticas do Estado, das editoras, distribuidoras, livrarias, escolas, metodologias, dos/as professores/as, enfim de toda sociedade, há certa desistência por parte da escola em lutar contra a falta de incentivo às experiências leitoras, em especial as literárias. Desse modo, observa-se um desinteresse de que os sujeitos das escolas públicas tenham acesso ao conhecimento produzido pela humanidade – independente do gênero discursivo –, repetindo práticas pedagógicas vazias de sentido para o/a educando/a, o que o/a empurra cada vez mais para os espaços de exclusão e de acriticidade.

Essa dura realidade se intensifica ainda mais quando se trata de escolas públicas, por razões que estão além da capacidade dos/as professores/as, do corpo técnico e dos/as educandos/as, principalmente políticas, referendadas pela história da educação no Brasil, em especial, dos mandarinatos até hoje atuantes no Estado de Alagoas, que sucateiam a educação pública, por gerações, como governantes. Esse é um importante fato a se destacar para entender porque os índices de analfabetismo em Alagoas lideram desde muitos anos o *ranking* nacional e, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2015, o dado é de 20% de analfabetismo da população acima de 15 anos, quando a média é de 8%. Em termos de Região Nordeste, os índices por sexo são de 18% entre os homens e 14,5 entre as mulheres. Considerando que “estudar é um ato político”, como Freire (1981) acertadamente afirmou, apresentamos esses dados por julgarmos de suma importância para refletirmos acerca da falta de leitura como um problema complexo, não maniqueísta, tal como: professor/a *versus* aluno/a, haja vista ser uma pesquisa para desenvolver

as habilidades leitoras e de escrita de sujeitos do 9º ano do EF II de escola pública estadual de Alagoas, localizada na periferia de Maceió.

O propósito da pesquisa foi trilhar caminhos que contribuíssem para a melhoria desse quadro tão caótico da falta de hábito e, principalmente, do gosto pela leitura de textos literários. Mas não será a leitura de qualquer gênero discursivo, nos termos de Marcuschi (2003). Proponho estratégias metodológicas valendo-me do letramento literário pois concebo a Literatura como um “bem incompressível”, em outras palavras, um bem que não tem preço, conforme afirmou Candido (1988):

Vista desse modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura, concebida no sentido amplo a que me referi, parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 1988, p. 174-175).

Quanto à escolha do tema, a motivação foi pessoal, minha paixão por literatura, e a convicção de que ela tem esse poder (trans)formador, quando feito de uma maneira estratégica que a valorize, que envolva os/as educandos/as nessa experiência de descobertas literárias. E, é justamente sobre essa maneira que envolve, que relaciona leitura, texto literário, escola e vida, que discorro, do ponto de vista da formação do/a leitor/a literário/a, partindo do gosto para isso, mas não se encerra nele.

Contudo, elaborar estratégias para que o/a educando/a desperte para a leitura literária e desenvolva habilidades que o/a assegure como leitor/a proficiente não é tarefa fácil. Muito pelo contrário, pois de um lado é preciso ouvir e investigar se há, minimamente, alguma preferência por algum tipo de leitura, e por outro, há uma interação também do/a profissional como entusiasta dessa prática. Mas, se o/a profissional não se mostra entusiasmado/a para com as leituras literárias como incentivador/a dessa prática tão necessária social, cultural e politicamente, como os discentes vão despertar para essa prática, se têm na figura docente o grande e talvez único exemplo a se espelhar? Além do mais, com a imposição da leitura de textos escolhidos unicamente pelos/as profissionais, corre-se o risco de uma repetição da prática secular de valorização do cânone e silenciamento das vozes literárias periféricas. Acerca disso, Magnani (2002) argumenta que:

Se propomos ao aluno que ele deve ler apenas o que gosta, não podemos nos esquecer de que esse gosto não é tão natural assim. Pelo contrário, é profundamente marcado pelas condições sociais e culturais de acesso aos códigos de leitura e escrita. Por outro lado, a imposição de leituras tem mostrado que a noção de valor contida na seleção de textos pode gerar equívocos no contexto da nossa realidade educacional, reforçando o desgosto do aluno pela leitura e pela literatura e sua ambígua condição de evidência e mistério, gerada pela repetição e automatização de modelos. (MAGNANI, 2002, p. 63).

Para não cair nessa armadilha de ser mais do mesmo, uma repetição sofrida do passado, foram aplicados questionários de sondagem de leitura, provoquei debates sobre “a importância do ato de ler”, nos termos de Paulo Freire, e, a forma “sedutora” foi contemplada, confrontando a “imposição” da leitura que em nada resulta, afinal, não se aprende o gosto por leitura. O que há, dentre outras questões, é a sedução por essa prática tão escolar e tão social.

Acerca disso, esta pesquisa almejou despertar o/a leitor/a de textos literários, despertar a consciência discente de lançar um olhar sobre a realidade através dessas leituras, realizadas por meio da metodologia do uso de rodas e intervalos de leituras, como estratégias para a formação do gosto.

Diante do exposto, o objetivo maior deste trabalho é apresentar o desenvolvimento de práticas de leituras críticas de textos literários, a partir de oficinas literárias realizadas na escola, de modo a aproximar os/as estudantes do EF aos textos literários, promovendo um encontro prazeroso possível, e, indo um pouco mais além, conciliar literatura e educação no intento de formar leitores criativos, desenvolvendo seu potencial reflexivo.

Para tanto, retomamos objetivos delineados na pesquisa para que se possa compreender o que será apresentado neste trabalho. Traçamos como objetivos específicos: estimular a leitura de textos literários em articulação com a leitura de mundo dos/as educandos/as; selecionar textos literários temáticos em parceria com os/as educandos/as para efetuar as atividades de leitura; desenvolver habilidades de compreensão textual dos/as educandos/as a partir de inferências e reflexões; realizar oficinas de produções textuais com os/as educandos/as baseadas nos encontros em sala de aula; problematizar as leituras literárias expostas nos livros didáticos; e, por fim, como sugestão, promover, nos espaços da escola e comunidade, um grande sarau/piquenique com diversas expressões artísticas baseadas nas rodas de leitura, como peças teatrais, músicas temáticas, pintura em tela, paródias e reescrita das histórias literárias lidas trazendo para o século XXI.

Quanto à sugestão na seção anterior, vale ressaltar que fizemos momentos de leituras críticas baseadas em letras de músicas de empoderamento, vislumbrando a palavra a serviço da resistência, no que se refere à mulher do século XXI, como expansão da leitura do romance

Diva, de José de Alencar, trazendo à tona temáticas atuais, e observadas em pleno século XIX, constatando como a literatura é uma representação da sociedade, ao longo do tempo, conforme será tratado mais adiante.

A seção 1 compreende esta Introdução; na seção 2, discorri sobre letramento e tudo que concerne a concepção acerca da criticidade literária, visto que é uma tendência que se alastra com enfoque em várias modalidades de práticas de leitura desde 1996, ano do evento conhecido como Colóquio do grupo de Nova Londres (GNL), em que Roxane Rojo (2012) fez menção ao Manifesto “Uma pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais”, no qual há a afirmativa de que a escola precisa tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea. Sobre essa pedagogia dos letramentos, enfatizo o letramento através de textos literários.

Sobre essa prática de leitura, recorri às pesquisas de Cosson (2006), subsidiadas por Kleiman (1989; 2008), Magda Soares (2016), Rojo (2009) e Solé (2010), na qual lança algumas reflexões sobre a importância da literatura no âmbito social, incluindo a escola nessa prática, uma vez que é obrigação da escola favorecer esse bem cultural.

Também trago algumas reflexões de Magnani (2001) sobre a Literatura escolarizada, tecendo uma crítica sobre o sistema, a partir de leis que mais anulam que confirmam a necessidade de leitores reflexivos, que atuem criticamente. A autora também traz questões que refletem sobre a função do/a professor/a no tocante às interferências críticas em sala de aula, estendendo para o/a aluno/a a formação do gosto: possível – crível. Comungando do mesmo pensamento, Lajolo (2006) ratifica suas reflexões sobre a leitura literária na escola, criticando métodos de práticas de leitura “lúdica e criativa que apenas simulam criação e fantasia”.

Além dessas questões, Jouve (2012), com o livro **Por que estudar Literatura?**, anula a hipótese de que a especificidade da literatura é conceber a dimensão estética dos textos, logo, o papel do/a professor/a seria o de formar o gosto.

Quanto às discussões referentes às finalidades com os textos especificamente literários, trago também os estudos de Kleiman (1989) com enfoque nos aspectos cognitivos que envolvem a leitura. Nesse livro intitulado **Texto e leitor aspectos cognitivos**, Kleiman (1989) nos mostra a importância de se traçar objetivos de leitura, dentro de estratégias para que se alcance esses objetivos no contexto escolar, e orienta profissionais da área em como compreender mais os processos metacognitivos e utilizar em suas práticas. De acordo com a autora:

A compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando assim o nome de “faculdade” que era dado ao conjunto de processos,

atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender. A descrição e análise da compreensão do texto escrito que aqui fazemos em dois objetivos: por um lado, oferecer subsídios aos interessados na leitura e na formação de leitores, pois acreditamos que o desvendamento do processo torna possível o planejamento de medidas de ensino adequadas, de base informada, bem fundamentadas; por outro lado, e como um passo decorrente do primeiro objetivo, visando ao aprimoramento da própria capacidade de leitura do autor deste livro, pois ao tornarmos o processo conhecido, estaremos construindo as bases para uma atividade de metacognição, isto é, de reflexão sobre o próprio saber, o que pode tornar esse saber mais acessível a mudanças. (KLEIMAN, 1989, p. 9).

Assim, nós professores/as de Língua Portuguesa, devemos estar cientes de que não se ensina compreensão, tampouco aspectos cognitivos da leitura. O nosso papel, nesse contexto, é oportunizar o/a aluno/a a desenvolver suas capacidades cognitivas a partir do nosso conhecimento sobre esse processo, o que resultará em uma ação pedagógica bem informada e fundamentada, em que se perceba nos/as educandos/as um avanço quanto a uma leitura questionadora, reflexiva, que desencadeará a criticidade.

Na seção 3, discorreremos sobre a importância do Livro Didático, critérios e ações estratégicas e complementares ao seu uso nas escolas brasileiras, em especial na *locus* da pesquisa que originou esta dissertação. Intentamos propor uma reflexão mais aprofundada sobre as características e os textos literários que apresentam no 9º ano de EF, pois na maior parte dos municípios brasileiros este é a ferramenta indispensável para o professor. Levantarei alguns questionamentos acerca do trato dispensado aos textos literários e como o/a professor/a pode ampliar a proposta trazida pelo Livro Didático – LD –, uma vez que em nada estimula os/as estudantes à essa prática de leitura. Para essa seção, adotarei os textos críticos de Lajolo (2006), Paiva (2007), Paniago (2013), Pietri (2007) para analisar o livro didático de LP adotado no 9º ano de Ensino Fundamental (EF) e destacar importantes observações sobre a inviabilidade da proposta didática que esses livros oferecem para os/as alunos/as dessa etapa de ensino.

Nessa questão de proposta pedagógica por parte de instâncias superiores, toco num ponto intrigante: o que dizem os documentos oficiais (PCN's) sobre as habilidades que os/as alunos/as devem ter no EF na formação efetiva do leitor literário, e de que forma os LD auxiliam nessa proposta?

Apresentaremos na seção 4, as etapas constitutivas da pesquisa e os procedimentos adotados para a elaboração de estratégias de leitura literária.

E, por fim, na seção 5, além de retomar teóricos para embasar a discussão acerca das questões supracitadas, analisaremos o processo desencadeador da pesquisa, as concepções defendidas pela professora-pesquisadora, antes e depois, e destacaremos as contribuições dos/as

educandos/as como sujeitos ativos, participantes das rodas de leitura e colaboradores das discussões para descobertas literárias e reflexões sobre a importância da leitura e seus processos de compreensão, além da importância desse momento na comunidade escolar, e principalmente, seus reflexos no âmbito social, cultural e político. Também levanto uma discussão sobre o papel do/a professor/a nesse processo que posso chamar de “idílio amoroso” entre leitor–texto e leitor–texto–contexto. Questiono sobre a postura desse/a profissional diante desses embates em todas as esferas, com todos os entraves, quais estratégias utilizar para utilizar o LD de forma ressignificada, e como conduzir as rodas de leituras, nos piqueniques literários temáticos, incorporando uma postura de “cupido” participe desse idílio?

Ao longo das estratégias utilizadas com os/as alunos/as, as discussões sobre os textos lidos e a aplicação das estratégias de leituras, tentaremos responder as indagações postas, de modo à conduzir a reflexão de outros profissionais de LP, que os levem a uma tomada de decisão em meio as suas práticas em sala de aula.

2 A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NA ESCOLA

Para nós, professores/as, não é bom ouvir que, grande parte dos/as brasileiros/as não gosta de ler, que livros são artigos supérfluos e ocupam espaço de coisas úteis em casa, nas escolas, em qualquer lugar. Essa postura diante dos livros e do ato de ler desencadeia uma série de impossibilidades de mudança das estruturas sociais, de estímulo ao posicionamento social crítico, historicamente, restrito às classes sociais mais favorecidas socioeconomicamente, efeito do processo de construção histórico-social e cultural do nosso país. Por mais de quatrocentos séculos, a “leitura da palavra” foi ação das classes abastadas e o livro foi sacralizado, idolatrado e ocupou espaços que refutavam rodas de leitura, atos de ler coletivos. Isso demonstra o quanto se cultivou o ritual (e ainda se cultiva!) da leitura individual, da qual apenas um indivíduo considerado mais inteligente sairia “da caverna” e salvaria os que estavam próximos a ele, com soluções mágicas de governança ou de “instrução educacional”, com a intenção de manter o *establishment* e a hierarquia dos poderes (religioso, econômico e político), como bem denunciou Umberto Eco, no livro **O nome da rosa** (1980). Tal reflexão, não desconsidera o processo de construção individual do estudo, apenas faz a crítica ao fato de que a leitura precisa ser realizada em espaços coletivos e compartilhada com aqueles/as que muitas vezes não possuem esse hábito em sua vida pessoal, escolar e profissional.

Notamos com isso, a urgência da mudança desse modo de ensinar a leitura literária nas escolas, fundamentalmente naquelas em que o número de livros tanto didáticos quanto literários (paradidáticos) não é suficiente para o número de alunos/as matriculados/as para cada série, o que inviabiliza a adoção do mesmo título para toda a turma, além de impossibilitar o estudo sistemático dos conteúdos do livro didático (LD), quando não o podem nem levar pra casa a fim de realizar e/ou repassar as lições.

Entendemos que, por diversas razões socioculturais e, principalmente, políticas, não há um incentivo à díade leitura e escrita em nosso país, fato que repercute tanto na escola, como em casa. Livros custam caro, e quando se trata de grande parte dos/as alunos/as participantes da pesquisa que originou esta dissertação, o acesso à leitura tende a acontecer praticamente só na escola. Fora dela, num contexto generalizado, não há incentivo.

Percebo, em meus alunos, certa passividade em relação ao despertar para a leitura de forma livre e autônoma, razão que também incentivou a elaboração de um projeto de pesquisa, que originou esta dissertação oportunizada pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), pois vejo em minha prática de sala de aula que os/as estudantes quando são guiados/as por mim nas leituras, eles participam, até interagem quando lanço questionamentos

acerca do que estamos lendo, aproximando as questões para suas próprias vidas. No entanto, se eu peço para que leiam em sala de aula há um bloqueio movido principalmente pela timidez, ou por não saber ler sem balbuciar algumas “palavras difíceis”. Alguns/Algumas até dizem que quando eu leio, eles/as entendem melhor, porque eu leio com expressividade, e eles/as de forma “seca”, mecânica, embora uma minoria consiga ler com um pouco de emoção.

Diante dessas questões, noto que há uma dependência da minha presença para que a leitura se efetive. Desse modo, explico a aplicação de estratégias de leitura neste trabalho para que os/as tornem independentes de mim nesse momento de mergulho nas letras. Além do mais, a leitura não pode e não deve se restringir às aulas de língua portuguesa, porém deve tornar-se um hábito também fora da escola, em suas vivências sociais.

Também observo que cada vez mais o texto literário está perdendo espaço no âmbito escolar, enquanto elemento fundamental nas práticas docentes, e notamos que quase não há planos de aula que contemplem a leitura pela leitura. O que se vê são leituras realizadas em favorecimento de cobranças engessadas como resumos, resenhas, artigo de opinião, e tantos outros gêneros textuais, o que não tem mal nenhum em fazer, porém é danoso desconsiderar a experiência com o texto literário e tudo que se pode experienciar com ele.

Precisamos, enquanto professores/as de Língua Portuguesa (LP), executarmos mais projetos na escola, vinculados ao Projeto Político-pedagógico (PPP), a fim de fomentar o real despertar do gosto de ler. Notamos que há quase um silenciamento da Literatura nessa etapa, visto que não faz parte da matriz curricular do Ensino Fundamental (EF) e, dessa forma, não é “obrigatório”, segundo alguns/algumas professores/as pensam, quando reduzem, lastimavelmente, o texto literário a uma busca insossa por análises morfosintáticas.

É dessa maneira que a discussão sobre a relação da construção do saber escolar e a literatura passa a ser importante e se dimensiona para a concepção de letramento literário, defendido por pesquisadores/as de literatura, sem esquecer a relação indissociável, no plano epistemológico, da alfabetização e do letramento como importantes etapas para a compreensão da leitura e da escrita do sujeito social na escola.

Por nossas escolas não priorizarem uma prática pedagógica que viabilize o letramento crítico, percebo que o processo de ensino-aprendizagem de Literatura vai perdendo o caráter de conceder autonomia ao/à aprendiz, de possibilitar novas perspectivas para entender o mundo, pois em concordância com Candido (1988), “a Literatura é um bem inalienável e humanizador”. Para defender esse papel da literatura nas escolas, não devemos deixar de considerar que os/as alunos/as afirmavam não gostarem de ler, mas se envolviam quando auxiliados/as pela professora. Então me indago: será mesmo que não gostam de ler, por não terem tido estímulo e

oportunidade de leitura constante, ou será que não gostam de ler em voz alta, por timidez ou nervosismo? Ou uma é consequência da outra?

Com isso, a falta de gosto não é o único problema apenas, existem fatores externos ao indivíduo, resultantes das relações sociais instituídas no sistema capitalista que divide esses indivíduos em classes e os educam para a construção de subjetividades mais e menos acolhedoras ao que se produz socio-culturalmente. Isso implica no que se chama de gosto para a arte, neste caso para a literatura, de modo a provocar o desprendimento dos/as alunos/as para fazer suas leituras, refletir sobre elas, abstrair sentidos e entender a interação leitor/a-texto para a construção de novos textos (saberes, discursos). Logo, é necessário refletirmos sobre que escola temos e quais os mecanismos para transformá-la em espaços de discussão e produção de novos saberes críticos, mesmo conscientes de limitações da realidade objetiva.

Propomos para tal, considerar a participação desses/as alunos/as em toda a nossa pesquisa como sujeitos atuantes no processo de descobertas literárias e conscientes das experiências resultantes da proposta de adotar estratégias que dessem condições aos/as alunos/as de serem leitores/as mais independentes e menos inseguros/as, além de intermediar momentos que os despertassem, que os envolvessem de fato com o texto literário, insistentemente, como o compromisso da escola, através da atuação do/a professor/a:

A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a Literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim, como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2006, p. 23).

Dessa maneira, corroboramos a ideia de que a educação que se espera para a transformação social é uma educação autônoma, consciente e libertadora, na qual os/as educandos/as sejam de fato sujeitos pensantes, ativamente participantes desse processo de redirecionamentos, em que se reconheçam valorizados no contexto escolar, nesse caminho a percorrer. Acerca disso, “é objetivo da educação problematizadora, possuidora de caráter reflexivo, o constante desvendamento da realidade” (FREIRE, 2014).

Concordando com essa afirmativa de Freire, é preciso que educadores/as e educandos/as alarguem suas visões sobre essas questões, que entendo ser mais que educacional. Há toda uma política por trás disso que amputa um aprendizado adequado. E isso precisa ser levado à sério e provocar mudanças. Se começarmos a mudança dentro da escola, inevitavelmente isso refletirá fora dela. A partir de práticas interativas, de troca entre professores/as e alunos/as,

obteremos êxito, e não seria diferente, afinal, o olhar crítico e reflexivo sobre nossas práticas é o pontapé inicial para vislumbrar as mudanças das quais necessitamos.

Despertar leitores/as autônomos/as, na contemporaneidade, é contribuir com uma sociedade mais atuante e comprometida. O processo de apropriação da língua escrita e da leitura assume, na educação básica, um papel fundamental, pois promove a inserção na cultura letrada, na elite pensante, além de criar condições para que possam compreender conceitos mais elaborados, os quais resultam no desenvolvimento de formas sociais de produção de conhecimento.

A leitura é uma prática sociocultural que é aprendida, inicialmente, nas interações sociais com as próprias leituras de mundo. Conforme Freire (1989, [s.p.]),

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Nessa prática interativa na sala de aula, nenhum/a educando/a é vazio/a de sentido, ao contrário, os/as educandos/as têm suas próprias leituras de mundo que serão ocasionalmente acionadas nas leituras dos textos em sala de aula, e isso deve ser levado em consideração, pois daí sairão as justificativas para as suas interpretações. Desse modo, é imprescindível destacar que Paulo Freire não criou a dicotomia entre alfabetização e letramento, ambos não são excludentes, ao contrário. A crítica que o educador fazia não compreende a essa dicotomia que, posteriormente, alguns/algumas pesquisadores/as passaram a defender. Na verdade, é preciso analisar com maior profundidade o processo educacional brasileiro e a proposta de “alfabetização bancária” a qual foi contra durante sua trajetória de pesquisador da educação brasileira. Para se compreender o processo de alfabetização, aquisição da leitura e da escrita sociais, ele reconhecia, essencialmente a condição desses sujeitos, o que significa dizer que é necessário compreender as questões de classe, étnica e de gênero que determinam as posições desses sujeitos no mundo, para daí compreenderem que o efeito da alfabetização letrada tem em seu cerne a perspectiva da transformação social, da mudança das estruturas socioeconômicas e culturais. Tal concepção acerca da educação, contraria os preceitos educacionais da sociedade brasileira, cuja formação fortalece as bases do capitalismo. Daí a resposta ao porquê de a elite brasileira rechaçar as concepções paulofreirianas e todas aquelas que criticam a escola não emancipatória.

Para aprofundarmos ainda mais essas reflexões acerca do letramento, faz-se necessário entendermos a origem do termo, que surgiu pela primeira vez, possivelmente, no livro de Mary Kato, em 1986, em seu livro intitulado **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. Conforme nos diz Magda Soares (2016), em seu livro **Letramento – um tema em três gêneros**.

Nele, a autora cita Kato (1986) quando menciona letramento pela primeira vez:

Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (KATO, 1986, p. 7 apud SOARES, 2016, p. 32).

Na explicação que dá origem a essa citação, percebe-se que, embora seja mencionado, o letramento é entendido como algo que anula as variações linguísticas, sendo, portanto, algo mais elitizado, no sentido do “bem letrar”, “a arte do bem falar”, de acordo com o que a gramática normativa apregoa como “correto”. Assim, percebemos que o termo letramento, em sua origem, estava ainda muito atrelado ao que se espera de uma pessoa conhecedora das normas de uma língua. Para outros/as pesquisadores/as, a concepção de alfabetização se refere ao ensino das letras, e o letramento, a adequação do conhecimento das letras à realidade social objetiva. Nesse sentido, Rojo (2009) ressalta que “é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira”. Um exemplo prático dessa afirmação de Rojo, é uma pessoa analfabeta ser totalmente capaz de participar do momento de leitura de um texto e ser capaz de emitir juízos de valor, segundo sua visão de mundo.

Com a mesma posição de Rojo, Soares (2016), no livro **Letramento um tema em três gêneros**, no capítulo “Avaliação e medição do letramento em contextos escolares”, defende que uma pessoa pode ser letrada, embora analfabeta, e levanta uma indagação sobre a postura que se tem do letramento no contexto escolar. De acordo com a autora:

Nas sociedades contemporâneas, a instância responsável por promover o Letramento é o sistema escolar (embora não seja impossível, como Scribner & Cole (1981) demonstraram, ser letrado sem ter tido escolarização); segundo Cook-Gumperz (1986), é consenso social, nos dias de hoje, que o Letramento é tanto objetivo quanto o produto da escolarização” (p. 16). Mas o que se entende por esse letramento proposto como objetivo e produto da escolarização, e como é ele avaliado e medido em contextos escolares? (SOARES, 2016, p. 84).

Na sequência, a autora responde a essa pergunta mostrando os pontos favoráveis e desfavoráveis. Quanto aos pontos favoráveis, traça um olhar crítico acerca da importância da escola, nesse contexto, na questão de avaliar a evolução da aquisição do letramento, através das

habilidades desenvolvidas nas atividades, de conhecimentos, nas práticas socioculturais que exigem certo grau de letramento, e são passíveis de avaliação.

Em contrapartida, segundo a autora, os pontos negativos se dão justamente pela falta de uma definição precisa do letramento, avaliar e medir o nível letrado do/a aluno/a mesmo sem essa definição bem compreendida. Como seria possível pensar em medir conhecimentos que são adquiridos nas relações sociais cotidianas fora e dentro da escola? É estranho imaginar essa avaliação, é como se fosse adotado um instrumento técnico de medição do grau de letramento, forçando resultados quantitativos a um fenômeno fundamentalmente qualitativo. Na explicação de Soares (2016, p. 85) reforça-se a incongruência:

As escolas são instituições às quais a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão. Para alcançar tal objetivo, a escola estratifica e codifica o conhecimento, selecionando e dividindo em partes [...]. Desse modo, as escolas fragmentam e reduzem o múltiplo significado do Letramento: algumas habilidades e práticas de leitura e escrita são selecionados e então, organizadas em grupo, ordenadas e avaliadas periodicamente. [...] A consequência disso é um Letramento reduzido determinado pela escola, muitas vezes distante das habilidades e práticas de letramento que realmente ocorrem fora do contexto escolar.

Observa-se assim que o “letramento escolar”, como chamou Cook-Gumperz (1986) descontextualizado das práticas sociais de leitura do/a aluno/a, coloca-nos numa posição de alerta, incitando-nos a sermos vigilantes quanto as nossas práticas docentes, aos nossos procedimentos metodológicos aparentemente voltados para o letramento, mas que em muitas situações tornam-se altamente restritivos e limitados, atendendo às estruturas burocráticas que regem a educação, de modo a nos fazer entender que “essa estreita relação entre letramento e escolarização **controla** mais do que **expande** o conceito de letramento” (SOARES, 2016, p.85, grifo da autora).

Após a década de 1960, o termo é citado por vários teóricos da área de alfabetização, e a partir de então, em meados da década de 1980 aprofunda-se a discussão e surge uma gama de estudiosos que se ocupa em distinguir letramento de alfabetização, considerando vários pontos de vistas. Dentre eles, o letramento na interação social. Entender o letramento de grupos sociais das camadas populares pressupõe a análise das práticas de leitura e escrita que fazem parte dos contextos e instituições em que esses grupos sociais estão inseridos. Nesse sentido, Kleiman (1998) levanta a seguinte reflexão: “O letramento, hoje visto pela grande maioria (sic) dos estudiosos como maneiras de estruturação discursiva que afetam, como outras formas de falar o mundo, a nossa própria relação com o mundo”.

Soares divide com Kleiman, aqui no Brasil, talvez os dois mais importantes nomes quanto às reflexões em torno da concepção desse termo. Nos anos 90, Ângela Kleiman n' **Os significados do Letramento**, publicado pelo Mercado das Letras, em 1995, e Magda Soares com **Letramento: um tema em três gêneros**, apresentam contributos para o levantamento de discussões e de reflexões tanto teóricas quanto metodológicas referentes ao fenômeno letramento.

É importante que nós, professores/as de LP, reflitamos sobre o melhor uso do termo diante de tantas informações, principalmente quanto à certeza de que o letramento está diretamente relacionado à escrita. De fato, ao longo da história, percebe-se um deslocamento do termo letramento para o espaço de uso social da língua. Com isso, entende-se que há, primeiramente, a apropriação da escrita e a leitura – alfabetização – posteriormente, o letramento – “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1998, p. 81).

Logo, concordamos com Kleiman, quando menciona o letramento como prática social, que, embora necessite de um conhecimento linguístico, é muito pouco para alcançar um patamar de leituras significativas. Por isso, a importância da valorização dos contextos sociais, tanto do/a escritor/a, quanto do/a leitor/a, visando um entendimento maior, e, conseqüentemente, a obtenção de sentidos.

A fim de concluir esta discussão, pelo menos neste momento, Street (2014) em seu livro **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**, defende o modelo ideológico para compreender o letramento enquanto produto da cultura, da história e dos discursos, na interação social. Segundo o autor:

Os que aderem a um modelo ideológico [e todos/as o fazem!] não negam a importância dos aspectos técnicos da leitura e da escrita, tais como decodificação, correspondência som/forma e “dificuldades” de leitura, mas sustentam que esses aspectos do letramento estão sempre encaixados em práticas sociais particulares – o processo de socialização por meio do qual a leitura e a escrita são adquiridas e as relações de poder entre grupos engajados em práticas letradas diferentes são cruciais para o entendimento de questões e “problemas” específicos. (STREET, 2014, p. 161).

A partir dessa fala bem oportuna de Street (2014) dentro dessas questões que convergem para o letramento, é importante a consciência de que o processo de letramento também está relacionado a questões de aquisição de conhecimento, prática social do saber em desenvolvimento, com certezas relacionadas às dificuldades nesse processo escolar, considerando o contexto social em que os/as estudantes estão inseridos/as. Indubitavelmente, o

seu contexto interferirá no seu aprendizado, razão pela qual não podemos desconsiderar isso no processo de letramento no cenário escolar.

Além do mais, conforme Bakhtin (1992, p. 121), “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”. Desse modo, fica evidente que o termo letramento vai bem mais além, muito mais além da alfabetização, está relacionado, sobretudo, a questões ético-políticas, nas quais a escola deve estar atenta às variações linguísticas que nossos alunos detêm, construídas e aprendidas nos grupos sociais em que interagem, em choque com a língua padrão elitizada e supervalorizada nas escolas.

Assim, entendemos que ser letrado traz em si, muito mais que a decodificação, traz uma tomada de posição diante das leituras realizadas, ampliando-o em entendimento, ao invés de restringi-lo a meros códigos linguísticos.

2.1 Leitores/as literários/as críticos/as para a leitura do mundo

A leitura literária difere-se dos outros tipos de letramento por envolver muito mais do que códigos linguísticos e tecnológicos, segundo seus objetivos definidos. O letramento literário implica em compreender a linguagem artística de modo crítico e reflexivo, entender o papel social do sujeito no mundo de cultura e produção de saberes. Para Cosson (2006, p. 17):

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.

Assim, a leitura literária entra como fonte inesgotável de (re)significação. O texto literário transforma-se numa ponte, por meio da qual o/a aluno/a compreende o mundo em que vive, as problemáticas enfrentadas pelo ser humano e, a partir disso, aprofundam os conhecimentos sobre esses assuntos, a fim de levá-los/as para fora da sala de aula, com a liberdade que só a literatura proporciona.

A partir dessa liberdade, podemos não somente ler sobre, mas viver aquilo que lemos nos reconhecendo como personagem partícipe desse universo, sem descuidar da nossa realidade concreta em detrimento dessa nova realidade abstraída das nossas leituras. Essa prática, ainda segundo Cosson (2006, p.16), “consiste em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana”.

Contudo, no contexto escolar, percebe-se que nem sempre há essa percepção máxima da literatura enquanto arte, com destaque para a função estética nas leituras de textos, por diversas razões que inviabilizam o seu caráter artístico. Na verdade, o texto literário está descaracterizado segundo outros propósitos que camuflam o seu objetivo maior – o prazer e a criticidade no ato de ler como um caminho possível para entender o mundo, entender a si mesmo e entender a vida.

Ao/À professor/a de literatura cabe refletir sobre as exigências dos documentos oficiais, da proposta do livro didático tão insípido diante desse (des)gosto literário e avaliar se o que está instituído contribui para o estímulo à leitura literária e à formação de sujeitos críticos. Cabe-lhes propor novas formas de uso do material oferecido, complementar com outros materiais, tendo em vista que uma vez escolhido pelas escolas, embora sem grandes chances de inovação diante do assédio das editoras no período da escolha dos livros didáticos. Sobre essa situação, Lajolo (2006) levanta algumas inquietações acerca do que os materiais didáticos propõem e o que o professor atento pode fazer:

Talvez não se tenha refletido ainda o bastante sobre alguns traços que modernas pedagogias e certos modelos de escola renovada imprimiram à educação, principalmente ao ensino de literatura. Nesse sentido, urge discutir, por exemplo, o conceito de motivação, porque é em nome dele que a obra literária pode ser desfigurada na prática escolar. Propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem, dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem, é periférico ao ato de leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede. Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum, e o mesmo pode-se dizer de nossas aulas. (LAJOLO, 2006, p. 15).

Por defender a relevância do letramento literário para a compreensão das relações humanas, Cosson (2006) escreve um livro de professor para professores/as no intuito de promover a reflexão acerca do letramento literário, dando crédito ao processo de escolarização da literatura como recurso para alavancar o letramento nas práticas escolares e socioculturais:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2006, p. 23).

Visando não somente a inserção adequada da literatura mantendo a sua essência, mas também de se reconhecer como sujeito participante inserido numa sociedade em que cada vez mais são cobrados os conhecimentos múltiplos para se firmar veementemente como cidadão crítico, Cosson (2006, p. 17, grifo nosso) defende: “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”.

Colaborando com essas discussões, Paiva (2005), em **Leituras literárias**: discursos transitivos, organiza uma coletânea de textos com autores renomados na área. Nela, discutem sobre algumas especificidades da leitura literária, com Graça Paulino, mais uma vez Magda Soares nos traz suas concepções em cima da afirmativa de que ler é verbo transitivo e, mais uma vez, a relação entre literatura, leitura e escola, na qual Maria de Lourdes Dionísio levanta algumas hipóteses de trabalho para a **construção do leitor cosmopolita**.

Refletindo sobre como seria esse/a leitor/a, bastaria saber a decodificação dos signos linguísticos de forma rápida e fluente? Ser capaz de responder a perguntas diretas num exame seletivo, no ENEM, ou numa entrevista de emprego, bastaria para a formação do/a leitor/a? Creio que o/a leitor/a crítico/a vai além dessas questões técnicas intratextuais. O/A leitor/a crítico/a que se espera é aquele/a capaz de ir além das entrelinhas e inferências, tão assediado/a pelos conceitos de competência e habilidade leitoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Acerca disso, Dionísio (2005, p. 69) ressalta que:

O[A] leitor[a] precisa ser capaz de interrogar os pressupostos e ideologias que estão inscritos nos textos, assim como os pressupostos que ele[a], leitor[a], traz para os textos: de quem é esta voz; quem é silenciado[a]? Que realidade é apresentada? Que realidade é ignorada?

Como estou a ser construído[a] por este texto, e o que é que ele pretende de mim?

Diante do exposto, as características dos letramentos e a relação com o processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar deve chamar o/a aluno/a a uma tomada de posição, isto é, posicionar-se diante do texto lido. Do contrário, não se pode falar em letramento, e sim em “projeto que pode apenas visar o adestramento dos indivíduos para fazerem coisas com as palavras de forma rápida, fluente e eficaz” (DIONÍSIO, 2005, p. 68). Agindo assim, estamos negando aos/as nossos/as discentes o direito ao letramento, concebido como uma prática que o/a faz perceber-se enquanto sujeito que participa da história, da política e de tudo que envolve a sociedade. E nada mais amplo e denso de trabalhar para alcançar este fim que o texto literário. Nesta perspectiva, Candido (2011, p. 177) defende a literatura como uma produção humana complexa que traduz e educa para as relações humanas:

Alterando um conceito de Otto Ranke sobre o mito, podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico durante o sono, 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 [...] por isso é que nas nossas sociedades, a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. (CANDIDO, 2011, p. 177).

Assim, não podemos nem devemos nos abster de levar para os/as nossos/as alunos/as textos literários para a sua formação leitora e intelectual. Devemos insistir nisso, dada a sua importância como necessidade humanizadora, nos termos de Candido (2011) como um “bem incompressível”, ou seja, um bem indispensável como alimento, como necessidade básica. Desse modo, o ser humano precisa de algo que alimente também outras fomes – fome de cultura, da qual a literatura faz parte.

E é essa perspectiva que nos orienta e entusiasma, quando nos permitimos viver uma fantasia, uma ficção, uma realidade recriada, com a qual nos identificamos, ou por aceitação, ou por rejeição da trama. O fato é que essa concepção de literatura orientou nosso trabalho no decorrer das leituras, tomando como ponto de partida tanto a experiência literária, quanto à consciência de que os/as agentes participantes da pesquisa que deu origem a esta dissertação eram adolescentes em transformação constante, sujeitos/as ao tempo histórico no qual crescem e que, por esta razão, estão inseridos/as numa categoria social, ou seja, sofrem influências da cultura na qual estão arraigados/as, transformando-se, portanto, em agentes de sua cultura e de sua história.

A partir dessa consciência transformadora e tão pulsante que a literatura nos propicia, a função do texto literário é muito importante na formação desses/as jovens leitores/as, uma vez que ela estimula o gosto por ela mesma sem impor um caráter escolar à leitura. Candido (1988) defende que o contato com a literatura deve ser um direito de todo/as cidadão/ã, como mencionado anteriormente, e que ela é indispensável para a vida em sociedade. Para ele, uma boa leitura pode promover:

[...] o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1988, p. 180).

É certo que cada leitor/ a faz a leitura da obra de modo singular, mesmo chegando a interpretações parecidas. Mas em cada leitura, cada um/a coloca o seu modo particular de ver a vida, sua leitura de mundo. E essa leitura única da vida, do mundo, esse aprazimento é que faz com que a literatura tenha *status* de arte, e esse sentimento deve ser levado para nossas aulas de

leitura de textos literários. Cabe a nós, professores/as, insistirmos como entusiastas nessa desafiante viagem.

Também é certo que, cada vez que o/a aluno/a vai se inserindo no mundo do letramento literário, mais autonomia começa a ter diante das complexidades textuais que vão surgindo ao longo da leitura. Isso mostra que o/a leitor/a vai amadurecendo gradativamente ao longo dessas práticas, compreendendo melhor o funcionamento da (des)organização social, política e ética, e como isso perpassa através dos tempos. Isso, vale ressaltar, só será percebido se o/a aluno/a estiver amadurecido/a enquanto leitor/a. Segundo Souza e Cosson (2011, p. 103):

Nessa definição, é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo espaço (SOUZA; COSSON, 2011, p.103).

Para tanto, cabe a nós, professores/as, apresentarmos e assegurarmos estratégias que desenvolvam habilidades de leitura para que as dificuldades leitoras diminuam com o tempo, e junto com ela diminuam também os números alarmantes de leituras sem esforço, sem interpretação e vazias de sentido.

Se por um lado, percebemos que os/as alunos/as precisam melhorar o desempenho enquanto leitores/as, de modo a alçarem voos mais altos para saírem da decodificação e, de fato, interpretarem o mundo ao seu redor, a sociedade na qual se inserem em harmonia com suas leituras, e, a partir daí, poder assegurar o letramento; por outro, a escola precisa dar um lugar de destaque ao texto literário, mas não de qualquer forma, como direcionar a turma a uma única interpretação. É preciso respeitar a heterogeneidade de culturas, de contextos sociais e, conseqüentemente, de resultados, seja no que diz respeito às possíveis interpretações, seja no que tange à saída da inércia, do lugar comum de meros/as receptores/as, sem posicionamentos de retorno ao que leem. Segundo Jouve (2012, p. 165):

A literatura, pela liberdade que a funda, exprime conteúdos diversos essenciais e secundários, evidentes e problemáticos, coerentes contraditórios, que frequentemente antecipam os conhecimentos vindouros. Em cada época, textos estranhos e atípicos nos mostram (ou nos lembram) que o ser humano continua sendo um universo com vasta extensão a explorar.

Logo, precisamos repensar a nossa prática, precisamos estabelecer um planejamento que contemple uma leitura justa, sem prejuízo de linguagem, de ideologia, sem nos privar de tudo

que o texto literário é capaz de nos favorecer e como podemos interagir com ele, aceitando o convite de adentrarmos nessa “floresta”, metaforicamente falando, que é a ficção.

2.2 A leitura literária e o efeito do gosto estético

A forma como o texto literário vem sendo escolarizado mostra um descaso com essa manifestação artística. Se por um lado a escola oportuniza esse contato, esse encontro aluno-livro-leitura, por outro, desconstrói todas as possibilidades que o mergulho no texto literário oferece, restringindo, emparedando e aprisionando a ressignificação da história contada das personagens, do tempo e do espaço pelo/a narrador/a, da promoção da superficialidade dos efeitos poéticos e dramáticos constitutivos da literatura e, principalmente, o direito de sonhar, imaginar, criar, refletir e criticar, enfim, de ir além da decodificação, evidenciando o processo de quando o texto deixa de ser texto e passa a ser pretexto.

Cabe mencionar que a concepção de literatura que delinea a pesquisa consiste em uma leitura literária que leve em consideração o texto literário enquanto arte, mostrando aos/às alunos/as o prazer estético, o trabalho com a palavra e a forma do texto, pois, como afirma Lessa (2015, p. 50): “a importância da literatura, com a força da palavra, porque ela proporciona formar leitores[as] que, a partir da prática da leitura do texto literário, conseguem ler qualquer outro tipo de texto, quando o inverso não é possível”.

Nessa concepção, o texto literário pode servir tanto como um deleite para o leitor como também para auxiliar o/a educando/a a aprimorar outros tipos de leitura que possa vir a fazer, além, obviamente, de estabelecer uma troca entre leitor e texto, de suas expectativas e experiências, que se fundem de tal forma que transformam tanto o/a leitor quanto o texto, uma vez que esse passa a significar. Machado (2002), sensível a essas questões, faz uma reflexão acerca desse assunto:

Essa atividade é feita da busca de um prazer sempre crescente, num patamar cada vez mais alto, lentamente construído com delicadeza, sensibilidade e empenho. Instala-se, entre leitor[a] e texto, uma troca interativa, num jogo sedutor. Freud demonstrou como a curiosidade e a vontade de saber são vizinhas do instinto sexual – daí sua capacidade tentadora, sua força irresistível. Ítalo Calvino mostrou como um bom livro acende em quem o lê um permanente desejo de seguir sempre adiante, em busca da construção de sentido, vivido ao final como um grande momento de *gozo* e distensão – e como esse trajeto é prazeroso. Retoma a ideia de Roland Barthes quando o francês insistia em se referir à “paixão pelo sentido” e defendia a existência de uma “erótica do texto”. (MACHADO, 2002, p. 21-22).

Entre as décadas de 1970 e 1980 existia aqui no Brasil uma matéria chamada **leitura**. E nela, conforme afirma Ferrarezi (2017, p. 9), “o conteúdo era ler e ler era o conteúdo”. Era o momento da leitura pela leitura, como o referido autor diz mais adiante: “a tarefa era ler, a tarefa era aprender lendo e **sentir prazer** aprendendo” (FERRAREZI, 2017, p. 10). A partir dessa prática, da insistência dessa prática, formaria o hábito, e pela força do hábito formaria o gosto. Segundo o autor, funcionou com ele.

Seria redundante afirmar que o prazer em ler está atrelado às práticas de leitura desenvolvidas pela figura do/a professor/a. Para isso, há de haver empolgação, o gosto docente pela leitura, e contagiar a turma com isso. Não há como despertar nos/as outros/as o que não há em você, não é verdade? Nessa perspectiva, é massacrante o tempo e esforços que gastamos em nossas aulas aplicando regras gramaticais e deixando de lado a deleitosa experiência da leitura com o único compromisso de ler somente, dada a importância dessa prática. A gramática engessada nos toma quase todo o tempo, como uma roda de vícios que anula os benefícios que a leitura propõe, artificializando o uso da linguagem.

Em discordância com essa prática, e já esgotada dos insucessos, apresento como proposta, no primeiro momento, que possamos dedicar mais tempo em sala de aula para a leitura. Só assim, será possível formarmos leitores/as. A princípio, a leitura deles/as ser prazerosa, devemos envolver nossos/as alunos/as prazerosamente com a leitura, e não há outra forma de fazer isso a não ser pela dimensão estética. De acordo com Ferrarezi (2017, p. 29):

Assim, as primeiras relações da criança com o texto são iminentemente intermediadas por questões estéticas, muito mais do que por outros valores considerados objetivos ou racionais. É quando criança que se percebe prazerosamente envolvida com seu primeiro texto, com seu primeiro livro, com sua primeira leitura que ela se dá conta de ser sujeita de sua ação leitora.

Percebo com felicidade que estou no caminho certo, pois sempre pensei desse jeito. Creio que um texto deve ser lido e experienciado com a mediação do prazer, sem o dolo de ocultar os sujeitos numa experiência com a leitura puramente lógica, parafraseando o citado autor (2017, p. 29), pois concordo com ele quando assevera que “a experiência estética os revela”. A experiência estética permite que os sujeitos se mostrem verdadeiramente.

Ferrarezi (2017) afirma que, na formação do/a leitor/a, é importante que a leitura deixe de ser realizada por um não sujeito, deixando dessa forma de existir um valor existencial, como algo longe da realidade dos/as discentes. E, assim, a leitura não passa de um mero exercício escolar sem possibilidade de serem atraídos/as, estimulados/as, pelo poder do texto literário.

Como resultado, não se contempla o ato de ler o mundo, uma vez que os/as discentes não têm a oportunidade de se expressar, visto que o objetivo seria o dos conteúdos gramaticais.

Iguma (2013) também chama a atenção à importância da literatura como etapa essencial para a formação do/a leitor/a “maduro/a”, porém, não se restringe a isso: “Saber ler e escrever em uma sociedade grafocêntrica como a nossa é de vital importância [...]. Todavia, ‘o prazer de ler extrapola a decodificação de códigos e alça voos entre os textos literários’” (IGUMA, 2013, p. 107).

Convém observar na fala de Iguma (2013) que é a partir da experiência estética da criança e do/a adolescente com o livro que nascerá o gosto pela leitura, e essa ideia também é defendida por Ferrarezi (2017, p. 28) ao dizer que “a intermediação estética é a porta de entrada para a construção de novos[as] leitores[as]”, e vai além dessa afirmativa:

A apreciação estética do mundo e nossa relação estética das coisas são não somente um recrear, mas principalmente um **recriar**. [...] muito mais do que isso, porém, aceitar essa posição permite enxergar que uma experiência estética com o mundo só existe quando aquele[a] que tem contato com esse mundo o enxerga, o reconhece por um prisma estético [...] e o experimenta como algo que lhe traz prazer ou desprazer, que evoca beleza ou a falta dela, e disso, esse experienciador[a] se torna **sujeito** de sua relação com o mundo. (FERRAREZI, 2017, p. 28, grifo do autor).

Observa-se nessa afirmativa a importância da estética na formação do/a leitor/a, no seu relacionamento com o texto desde criança quando simplesmente ouve as histórias e ali aciona mecanismos que lhes asseguram essa relação até as próximas fases da vida, relação que envolve sentimentos e não uma racionalização, ou um julgamento de valores. Nessa fase, a criança começa a se envolver nesse universo ficcional revelado pela estética.

Conforme mencionado, Jouve (2012) no livro **Por que estudar Literatura?**, encoraja o/a leitor/a a repensar sobre essa questão, através do “bônus de sedução” no ato de ler, em que afirma:

Não há nenhuma razão para prolongar o contato com um objeto estético que não proporcione nenhuma satisfação. É claro que podemos extrair prazer de uma obra por conta do seu conteúdo; mas o conteúdo só se desvela pouco a pouco, ao passo que o confronto com a escrita é imediato. Se a leitura não gerar imediatamente prazer, frequentemente rejeitaremos o livro antes de ter uma visão mais precisa do que ele tem a dizer. A função primeira da forma é, então, oferecer um “bônus de sedução”. Mas, na realidade, trata-se bem mais do que um bônus: é uma condição *sine qua non*. (JOUVE, 2012, p. 45-46, grifo do autor).

Dessa forma, é fácil notar que o avanço na leitura em que outrora não passava de mera codificação e decodificação obrigatória, alça voos para além do que está escrito, ao longo do que é possível abstrair dentro dele e nas entrelinhas da superfície textual. Isso é o prazeroso da leitura, essa descoberta desse novo encontro entre texto e leitor/a – o que causa não mais estranhamento e relutância, mas sim encantamento.

Kleiman (1998) faz um passeio por essas reflexões revelando que, através de uma proposta pedagógica segura, pautada em estratégias de processamento do texto, é possível o encontro **prazeroso** entre nossos/as alunos/as e a leitura, neste caso, a leitura literária.

Corroborando a reflexão acerca da proposta do texto em sala de aula, recorro também a Geraldi (2006), no seu clássico **O texto na sala de aula**, no qual o autor levanta reflexões acerca da prática da leitura em sala, começando, dentre outras questões, pela imposição por parte dos/as professores/as na escolha dos textos a serem trabalhados em sala. Atitude que, segundo o autor, incita o/a aluno/a a recusar a leitura, fazendo-a sem o proveito do prazer, como não poderia deixar de ser, tornando um verdadeiro suplício para o/a aluno/a-leitor/a.

Em meio a essa discussão, pergunta-se: então, como envolver prazerosamente os/as alunos/as nas aulas de leitura? A resposta é bem simples, de acordo com Lajolo (2006), quando em seu livro **Do mundo da leitura para a leitura de mundo** menciona episódios da obra machadiana:

Como se vê, mesmo principiante, Machado já orchestra e embaralha os fios da ficção com a realidade, transformando leitores[as] em personagens, tematizando e encenando os caminhos do envolvimento do[a] leitor[a] com a matéria narrada. (LAJOLO, 2006, p. 80).

Observamos que esse envolvimento do/a leitor/a com o texto, quando não for possível pelo/a narrador/a do texto, haja vista que nem todos/as têm o requinte machadiano, cabe à figura do/a professor/a motivar seus/suas alunos/as de forma tal que se sintam envolvidos/a, valorizados/a durante a leitura ao terem espaço para se posicionarem, valorizando-os/as, ao ponto de tratá-los/as como leitores/as-personagens. A leitura, dessa forma, torna-se instigante, próxima da realidade dos/as alunos/as, envolvente diante dos posicionamentos reflexivos, e, sobretudo, passa a fazer sentido, uma vez que os/as educandos/as passam a fazer parte do texto, assim como o texto passa a fazer parte da vida deles/as. Assim, a literatura presentifica a sua função socialmente transformadora, presente na vida de todos os sujeitos socialmente despertados por essa arte tão necessária quanto singular.

2.3 Os PCNs e as práticas de leituras literárias

Antes de qualquer coisa, é válido dizer que o foco principal desta pesquisa não foi a análise dos documentos oficiais que ditam o que deve ser tratado em sala de aula, a exemplo disto, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O objetivo desta seção é apontar as dissonâncias entre teoria e prática.

A ausência de harmonia entre o que dizem os PCNs e o que acontece nas aulas de LP é preocupante, uma vez que é notório que a leitura humanizadora a partir dos textos literários não é prioridade nesses documentos, muito menos a formação de leitores/as. Confirmando essa afirmativa, a introdução das Matrizes Curriculares do Município de Maceió sobre literatura diz o seguinte:

A Literatura representa um vasto campo para os alunos desenvolverem suas habilidades de compreensão leitora e ampliação da escrita. Narrar, usar as variações linguísticas, conhecer para usar com mais desenvoltura os fatores de textualização, recriar, parodiar, tudo pode ser explorado com intensidade. (MATRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS, 2014, p. 58).

No que diz respeito à leitura, as Matrizes Curricular Municipal de Maceió apontam como aprendizagens esperadas ao final do 9º ano, as seguintes “habilidades”:

1. Ler, com compreensão, textos de diferentes gêneros, identificando a ideia principal e informações explícitas e implícitas, fazendo inferência, percebendo relações de causa e consequência, distinguindo posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema, analisando criticamente os diferentes textos, entendendo e relacionando o contexto histórico com sua realidade, identificando as possíveis intenções do autor, as referências intertextuais e juízos de valor.

Evidente que o trabalho com a criticidade e o aspecto estético dos textos literários se relacionam com a perspectiva teórica adotada pelos/as docentes para assim propor estratégia para formar leitores/as efetivamente críticos/as, contrário ao que norteiam essas Matrizes, posto que são pontos vazios de necessidades que não asseguram a leitura proficiência e crítica simplesmente por identificar a ideia principal do texto e as informações implícitas e explícitas ao texto. É aí que a literatura entra, para desartificializar as aulas de leitura, atribuindo a esses momentos uma interação, uma troca de experiência, atingindo o auge de toda e qualquer leitura: a produção de sentido estético.

Há uma tentativa de integrar o texto literário de forma contextualizada ao ensino cotidiano nas aulas de LP, porém, nota-se que os textos literários servirão de base apenas para

trabalhos de produção de texto. A tentativa de contextualizar a atualidade com o panorama histórico de época, visando descobrir qual ou quais as intenções do/a autor/a não é o suficiente para assegurar a criticidade do/a aluno/a. Na verdade, há uma visão idealizada do ensino de literatura que consta nos documentos oficiais e as práticas do ensino do texto literário que ocorrem efetivamente nas escolas.

Há mais ou menos duas décadas esses Parâmetros foram propostos. Ainda assim, percebe-se que as práticas inerentes ao ensino de literatura permanecem arraigados ao tradicionalismo, oferecendo aos/as educandos/as sempre mais do mesmo. No que diz respeito ao ensino de literatura no ensino médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Base do Ensino Nacional (LDBEN, 1996, Art. 35), existem alguns dos objetivos a serem alcançados:

- D) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (LDBEN, 1996, Art.35, incisos I e III).

De acordo com esse ponto de vista, o ensino médio seria uma reafirmação dos conteúdos estudados no ensino fundamental. Ora, como reafirmar um ensino de conteúdos que o/a aluno/a não possui em seu currículo? Os requisitos básicos e imprescindíveis para a sua formação crítica, ética e social? Como conseguirá tornar sólido um conhecimento que não adquiriu? De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) de Linguagens, códigos e suas tecnologias:

[...] não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido. [...] Trata-se, prioritariamente, de formar o[a] leitor[a] literário[a], melhor ainda, de “letrar” literariamente o[a] aluno[a], fazendo-o[a] apropriar-se daquilo a que tem direito. (PCNEM, 2006, p. 54).

Diante dessa afirmativa, o que se espera dos/as discentes no ensino médio, e o que prega as Diretrizes do ensino fundamental, é totalmente dissonante ao que se apregoa em um, em contiguidade com o outro. Não tem como haver uma construção gradativa ao longo dos anos na educação básica. Para tanto, faz-se necessário uma reformulação dos Parâmetros visando, efetivamente, um caminho curto entre o processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental para que haja uma consolidação nos anos finais da educação básica.

Sobre o foco no ensino de literatura no ensino médio, que visa basicamente uma repetição de características das escolas literárias, autores/as e obras acompanhados/as de um amontoado de datas – ensino insípido e desestimulante da grandiosidade literária, e também tão

criticados/as – os direitos de aprendizagem das matrizes curriculares municipais reforçam o que é criticado nas Leis de Diretrizes e Bases e, sobretudo, nos PCNEM. Observe:

EE1OC2DA12. Ampliar o conhecimento sobre a literatura brasileira: obras e autores[as]. EE1OC2DA13. Conhecer os[as] principais cronistas e romancistas de diferentes épocas. EE1OC2DA15. Conhecer a biografia dos[as] autores[as] trabalhados[as]. (MATRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS, 2014, p. 61-62).

É notório, mais uma vez, que o interesse não é a formação de leitores/as ou o uso da literatura enquanto experiência e interpretação de mundo. Contrariamente, o que parece é que essas matrizes reafirmam um modelo de ensino antigo, que deveria ter sido superado. Confirmando a afirmativa, encontram-se, no texto introdutório das matrizes de literatura, os seguintes dizeres:

A Literatura representa um vasto campo para os[as] alunos[as] desenvolverem suas habilidades de compreensão leitora e ampliação da escrita. Narrar, usar as variações linguísticas, conhecer para usar com mais desenvoltura os fatores de textualização, recriar, parodiar, tudo pode ser explorado com intensidade. (MATRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS, 2014, p. 58)

Para que a Literatura tenha espaço, não apenas na sala de aula, mas na vida desses/as alunos/as fora da escola, é preciso tratar essa arte bem mais que um amontoado de biografias vazias. Tem que deixar de ser pretexto para abordagens que em nada acrescenta na vida discente. É preciso que as aulas de literatura, tenha de fato a **experiência com o literário**. E não existe outra forma se não a experiência com a leitura literária. Só assim os portais serão abertos, com objetivos estabelecidos.

Se não houver uma reformulação desses documentos oficiais no que se refere ao trato com a Literatura, não avançaremos muito. Há um quase descaso com essa manifestação artística que, somente os/as profissionais mais atentos/as e sensíveis a essa arte conseguirão enxergar e ressignificar suas aulas, fazendo a diferença, num ato quase isolado de resistência.

2.4 Leituras literárias críticas promovem experiências estéticas

Nesta seção, discutimos como a leitura literária que visa a experiência estética depende de conhecimentos aprofundados sobre a arte, em especial, a arte literária. Para tanto, explicamos o conceito de arte e as suas características a partir da particularidade estética lukacsiana (MAGALHÃES, 2015).

A arte literária parte de uma ação humana que só atinge sua plenitude no momento em que há uma reação, também humana, diante dela. Seria inócuo o texto, sendo ele qualquer um, se não causasse um efeito de sentido no/a leitor/a, nesse caso, seria incompleto. Assim, o texto literário seria apenas mais um texto, se não lhe fosse atribuído um trato devido, seja em prosa ou em versos, isso, num contexto de leitura dentro ou fora do âmbito escolar.

Considerando sempre a história do sujeito envolvido, seja o sujeito autor, seja o sujeito leitor, as experiências estéticas só serão possíveis mediante a leitura, no nosso caso, do texto literário, parte do *corpus* deste trabalho. Com isso, entende-se que, ao fazer uma leitura que signifique para o/a educando/a, tonificando sua reflexão, de modo que alcance a experiência que transmite algumas percepções. Isso o/a levará ao patamar mais sublime de toda manifestação artística: a experiência estética só será possível por meio da práxis humana, conforme afirma Raquel Lima Freitas, num artigo intitulado “Arte: uma práxis humana”:

Na ação do homem [e da mulher] sobre o mundo, há uma alternância entre ação criadora e a permanência, convivendo constantemente com a imitação, com a reiteração, numa íntima relação entre as dimensões subjetivas e objetivas, entre o planejado e o realizado. Criar significa idealizar e realizar o que foi pensado, refletido. Na práxis criadora, reflexão e ação se dão de maneira simultânea em um processo constante de mudanças e correções ao longo da jornada. É sempre única, irrepetível. (LIMA, 2007, p. 102-103).

Vale ressaltar que essa ação do homem sobre o mundo se configura tanto no ato criativo, no debruçar-se sobre o que produz – sua ação criadora –, como também na forma como esse “fazer estético” alcança o sujeito leitor, como este apreende essa ação criadora. Neste caso, a recepção da estética, conforme Lima (2007) afirma acima, aceita o fato de que na práxis humana reflete, então, na estética abstraída dessa experiência com o texto literário. Luckács (1978, p. 161): “Ao reflexo estético se impõe a tarefa de compreender, descobrir e reproduzir com seus meios específicos, a totalidade da realidade em sua explicitada riqueza de conteúdos e formas”.

Percebe-se que a estética é tratada, desde Platão e Aristóteles, com um viés filosófico. Porém, Aristóteles acredita que a arte deve ser um reflexo da realidade objetiva. Nesse caso, a reprodução poética é o centro da estética, a qual destaca como eixo a realidade concreta. Dessa forma, a realidade, também chamada de universalidade nas expressões artísticas, parte das expressões da particularidade, ressignificadas nas relações singulares da arte.

Os romances de José de Alencar, **A viúvina** e **Diva**, foram lidos e, no processo de leitura e compreensão dessas duas obras, sob a ótica do fazer artístico, com a sua particularidade estética, no conteúdo e na forma, buscou-se perceber como as relações interpessoais não estão desprendidas de um contexto socio-histórico, de modo a representar em ambos os romances as

relações singulares expressas através das tramas, por personagens, numa relação objetiva da arte.

Partindo desse ponto específico, **A viuvinha**, pertencente à subdivisão dos romances urbano do autor cearense, configura-se como uma realidade produzida de uma jovem do século XIX, que conhece um rapaz bem nascido, Jorge, este que fica órfão de um negociante bem sucedido. Os romances urbanos de José de Alencar, ambientados na corte do Rio de Janeiro em meados de 1850, retratam costumes, comportamentos inerentes àquele tempo, mas também retratam comportamentos que se encaixam em todo e qualquer jovem que é tomado por uma grande paixão. Ao contrário do que acontecia nos romances românticos europeus, aqui no Brasil esses romances traziam o sempre esperado final feliz, para a alegria do público: mulheres da aristocracia, que eram leitoras fiéis desses romances, ainda em formato de folhetins, numa sociedade patriarcal, em que seu espaço não lhe favorecia grandes destaques.

Há no romance uma criação de tipos humanos bem definidos objetivamente, como um recorte da realidade concreta, e aceitável na fabulação, uma vez que, ao ser lido, há o reconhecimento de que esses tipos moram ao lado. Em outras palavras, configura-se a ideia de Magalhães (2011), quando afirma que o romance é “a configuração de uma realidade produzida”, por meio de uma linguagem plurissignificativa, narrada de forma específica, dentro desse universo estético. Segundo a autora de **Contradição Social e representação do feminino**:

O estudo da relação entre subjetividade criadora e objetividade refletida na obra de arte, sob a perspectiva marxista, apresenta-se a relevância acentuada na medida em que se constata verdadeiro consenso afirmando a tendência dessa corrente em anular a função artística como expressão de uma individualidade e ressaltar como determinantes os condicionamentos da sociabilidade. (MAGALHÃES, 2011, p. 11).

A intenção aqui não é analisar a obra, mas destacar a promoção da experiência estética por meio da leitura deste texto/romance literário. Logo, há pressa em dizer que, enquanto a leitura literária se concretiza, há uma mudança naqueles/as que a leem. Não há como sair de um romance como **A Viuvinha**, considerado pequeno, tanto em tamanho, quanto pela crítica, se comparado à **Senhora e Lucíola**, ambos do mesmo autor, sem refletir sobre algumas questões que emergem da sociedade e para os seres sociais, de uma forma que valorize tanto a fabulação, a ficção, a linguagem única, e como isso significa no conjunto da obra.

Além disso, como havia o desejo da turma de ler um romance romântico, optei por esses dois romances por serem menores em tamanho, por ter um número de exemplares na biblioteca que contemplava a quantidade de alunos/as, além de ser romances com perfis femininos

diferentes em seus comportamentos historicamente constituídos, razão que daria para analisar os contrastes entre ambas, além da relevância desses temas para a sociedade atual, articulando ficção e realidade, por seus aspectos percebidos como aceitáveis diante dos tipos humanos representados:

A relação entre história e ficção será enfocada a partir da concepção que entende esta relação como um entrecruzamento de coisas distintas, mas complementares. Embora percebidas como indissociáveis, a história e a arte possuem objetos e formas de expressar diferentes. (MAGALHÃES, 2011, p. 12).

Diante dessa ótica, buscamos nas oficinas perceber como a realidade apresentada nas obras reflete na relação entre a realidades objetiva e subjetiva, e como precisam uma da outra para promover sentidos, considerando sempre a forma artística de expressar essas verdades.

3 OS (DES)CAMINHOS DO LIVRO DIDÁTICO

Uma questão que me inquieta é o tratamento que o livro didático dá à arte literária quando traz bons textos artísticos, porém descaracterizados da função estética, utilizando-os apenas com função metalinguística. Comumente, adota-se a palavra literária para explicar processos gramaticais. Sobre isso, levanto o questionamento: como aguçar o gosto pela leitura literária com o apoio do livro didático se esse recurso não propõe formas diversificadas de abordar as atividades sugeridas?

Aviso logo, que proponho o proveito do livro didático sim, no entanto, com outras possibilidades, com olhares mais atentos aos aspectos extratextuais. Formular, junto aos/às alunos/as, questionamentos e reflexões constantes sobre os textos lidos, além de ampliar essas leituras valendo-se de alguns procedimentos como a intertextualidade, leitura de mundo para as inferências, experiências de vida, contexto social, dentre outros.

É preciso extrapolar o que os livros didáticos propõem, e, junto com essa proposta do LD, devemos ampliar as nossas próprias possibilidades e oferecer outros textos e outras estratégias que possibilitem aos/às alunos/as outros níveis de conhecimento. É urgente que levemos nossos/as alunos/as a alcançar voos mais altos além dos propostos pelos PCNs, com seus descritores parciais, cujo único interesse são os números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), através da Prova Brasil.

A seguir, traçaremos um painel a partir dos documentos oficiais e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para entendermos o porquê do distanciamento da leitura pelos/as alunos/as, mesmo dentro da escola, na sala de aula.

3.1 Os critérios para escolha do livro didático de Língua Portuguesa

Antes de entrarmos nessa discussão sobre os critérios para escolha do livro didático, é preciso entendermos um pouco da história dos programas do livro, oferecidos pelo Governo Federal. De acordo com o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE):

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos/as estudantes da rede pública de ensino brasileiro e iniciou-se, com outra denominação, Instituto Nacional do Livro Didático, em 1937. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os/as alunos/as da educação infantil.

Veja abaixo o Quadro 1, adaptado a partir da cronologia proposta no portal do MEC sobre o histórico do PNLD:

Quadro 1 – Histórico do PNLD - 2019

Continua	
ANO	HISTÓRIA
1937	O Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, cria o Instituto Nacional do Livro.
1938	Por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.
1945	Pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945, é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos/as alunos/as, conforme definido no art. 5º.
1966	Um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa adquiriu continuidade.
1970	A Portaria nº 35, de 11 de março de 1970, do Ministério da Educação, implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL).
1971	O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/Usaid, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.
1976	Pelo Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender a todos/as os/as alunos/as do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.
1983	Em substituição à Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos/as professores/as na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.
1985	Com a edição do Decreto nº 91.542, de 19 de outubro de 1985, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como: <ul style="list-style-type: none"> • Indicação do livro didático pelos/as professores/as; • Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; • Extensão da oferta aos/às alunos/as de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;

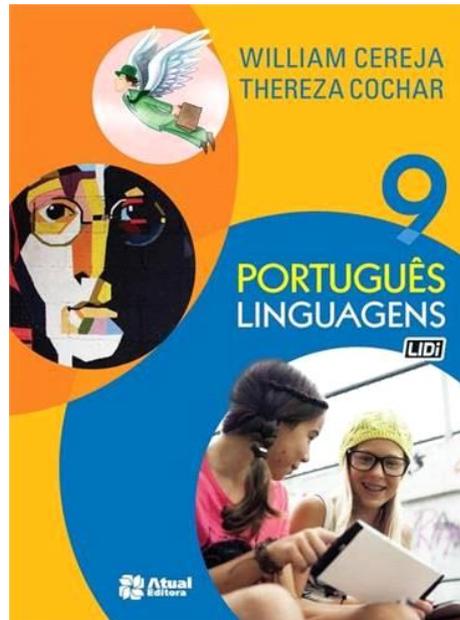
	<ul style="list-style-type: none"> • Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos/as professores/as.
1992	A distribuição dos livros é comprometida pelas limitações orçamentárias e há um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento até a 4ª série do ensino fundamental.
1993	A Resolução CD FNDE nº 6 vincula, em julho de 1993, recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos/as alunos/as das redes públicas de ensino, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático; 1993/1994 – São definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” MEC/FAE/UNESCO.
1995	De forma gradativa, volta a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. Em 1995, são contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história.
1996	É iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.
1997	Com a extinção, em fevereiro, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos/as de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.
2000	É inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos/as alunos/as de 1ª a 4ª série em 2001 e, pela primeira vez na história do programa, os livros didáticos passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Os livros para 2001 foram entregues até 31 de dezembro de 2000.
2001	O PNLD amplia, de forma gradativa, o atendimento aos/as alunos/as com deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livros didáticos em braille. Atualmente, esses/as alunos/as são atendidos/as também com livros em libras, caracteres ampliados e na versão <i>MecDaisy</i> .

Fonte: Adaptado do Portal do MEC (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional>>), 2019.

Nos anos seguintes até a atualidade (2019), houve poucas mudanças, como distribuição de dicionários para os níveis fundamental I e II, e reposição e complementação dos livros didáticos.

No mesmo site, o guia de Livro Didático traz resenhas dos livros aprovados pelo processo avaliativo do MEC, analisados e avaliados pela equipe responsável, no contexto de 2008, no então governo Lula, sob o comando de Fernando Haddad no Ministério da Educação. O livro escolhido pela escola foco desta pesquisa foi da editora Atual, intitulado **Português Linguagem – 9º ano** (Figura 1), dos autores William Cereja e Thereza Cochar, conforme imagem abaixo:

Figura 1 – Capa do livro didático **Português Linguagens**, do 9º ano



Fonte: Editora Atual, 2015.

Há na análise do livro pela equipe responsável, um reconhecimento de que o tratamento dado ao texto literário é falho. Segundo a equipe:

[...] a coleção não dispensa o mesmo cuidado à seleção de textos literários. Estão presentes clássicos da literatura universal, mas grande parte é de fragmentos ou adaptações, nem sempre devidamente contextualizados. O tratamento didático dado aos textos literários não é homogêneo. De um lado, a maioria das atividades não reconhece as especificidades da esfera literária, pois toma os textos como pretexto para exercícios gramaticais. De outro lado, a abordagem dada à literatura nas atividades de compreensão colabora com a formação do[a] leitor[a], pois explora o caráter ficcional, a verossimilhança e os recursos estéticos dos gêneros estudados, especialmente da crônica e da poesia. (GUIA PNDL, 2008, p. 147).

É nítido na análise supracitada que há muito a melhorar “pois toma o texto como pretexto para exercício gramatical”, conforme a citação. No entanto, em seguida, há uma contradição, porque, como um texto literário pode contribuir para a formação leitora dos/as aluno/as se é usado como pretexto para análises gramaticais? Até que ponto há de fato a exploração do caráter ficcional e verossímil? Será que os recursos estéticos são efetivamente explorados?

Vejamos um exemplo de atividade do livro adotado com texto literário (Figura 2). Trata-se do conto *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector, comum às discussões sobre o ensino de literatura nas escolas.

Figura 2 – Capa do livro **Felicidade Clandestina** (1998), de Clarice Lispector, pela Rocco



Fonte: Rocco, 1998.

A leitura do conto aconteceu logo após as explicações necessárias sobre a estrutura do enredo que compõe esse gênero textual, seguindo as orientações do livro didático. Em seguida, o estudo do texto, nas atividades de **compreensão e interpretação**, com 8 questões.

A forma como as perguntas são planejadas evidencia que não há profundidade alguma no que diz respeito à estética, à verossimilhança ou mesmo o caráter textual. As perguntas que se seguem são no mesmo formato e em nada acrescentam ao despertar dos/as discentes para o texto literário, com perguntas que contemplam, basicamente, localizar perguntas explícitas no texto (D1), inferir o sentido de uma palavra (D2), conforme constam nos dois primeiros descritores de LP.

Então, que critérios utilizarmos para a escolha do LD? Segundo o portal do MEC:

Para escolha dos livros didáticos aprovados na avaliação pedagógica, é importante o conhecimento do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É tarefa de professores e equipe pedagógica analisar as resenhas contidas no guia para escolher adequadamente os livros a serem utilizados no triênio. O livro didático deve ser adequado ao projeto político-pedagógico da escola; ao[à] aluno[a] e professor[a]; e à realidade sociocultural das instituições. Os[As] professores[as] podem selecionar os livros a serem utilizados em sala de aula somente pela internet, no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Com isso, o que consta na análise e avaliação do LD pela equipe responsável no que diz respeito à interpretação e compreensão leitora, em nada incentiva o letramento literário. Para que isso seja possível, é preciso que o/a professor/a entre em cena e ofereça algo a mais para que o texto faça sentido. É preciso que haja uma discussão que envolva a temática antes de

partir para o texto propriamente dito. É preciso planejamento com objetivos definidos, visando uma reflexão sobre o que foi lido, independente do livro adotado pela escola, haja vista que o Guia do PNLD não corresponde, muitas vezes, aos fatos.

Em síntese, percebemos ao longo da análise desses documentos oficiais, quão importante é a presença do/a professor/a para preencher essas lacunas incongruentes dos já citados documentos, seja do PNLD, seja do MEC, seja dos PCNs. Isso reforça a necessidade de uma formação docente mais preocupada com a didática em sala de aula, focalizando um método de ensino que contemple a leitura no cotidiano escolar, como matéria obrigatória, mas sem o “peso” dessa obrigatoriedade, como era em meados da década de 1970. É preciso mudanças urgentemente! É preciso reforçar a importância do momento estratégico dedicado à leitura, em especial, pelos motivos apontados, à leitura literária. Ezequiel T. da Silva, no livro **Elementos de pedagogia da leitura** (1998), faz a seguinte afirmação:

Sem dúvida que a leitura e o conhecimento de experiências docentes, organizadas por outros[as] professores[as], podem ajudar na redefinição dos rumos dos processos didáticos, mas é a **sensibilidade** do[a] professor[a], voltadas às necessidades de grupos específicos de alunos[as], que define uma ou mais possibilidades de trabalho em sala de aula. (SILVA, 1998, p. 94, grifo do autor).

Corroborando com o autor, as necessidades que os/as professores/as passam por mudança é real, como também é real que precisamos de mais ação e menos conversas mirabolantes de proporcionar um encontro certo entre livro e aluno/as na formação leitora. É urgente trilharmos caminhos para sabermos como **reagir** diante das intempéries que passamos na tentativa, muitas vezes frustradas, de fazer com que nossos/as alunos/ as leiam de forma significativa. Nesse trajeto de busca, sem atentarmos para as dificuldades encontradas em cada sala de aula, sem essa “sacada”, de nada valerá qualquer proposta ou desafios lançados, muito menos, se a proposta lançada não contiver em si o entusiasmo que o/a professor/a precisa ter para contagiar a turma, diante do universo que a leitura literária pode proporcionar (e proporciona!). Sejamos entusiastas!

3.2 Articulação entre livro didático (LD) e estratégias pedagógicas complementares

Conforme mencionado, o livro didático não foi/não é rejeitado em atividades desenvolvidas nas minhas aulas de LP. No entanto, para se adequar à proposta formulada, fiz reformulações da prática de leitura literária apresentada naquele suporte pedagógico a fim de adaptar à realidade dos sujeitos envolvidos nesse processo de (re)descoberta da importância do texto literário. Desse modo, o percurso trilhado partiu inicialmente do interesse manifesto pelos/as educandos/as com o estímulo aos questionamentos acerca das possibilidades que o texto propunha. Obviamente, tal procedimento é realizado por muitos/as profissionais em sala de aula, contudo, não é uma constante, segundo os/as próprios/as alunos/as mencionam em conversas informais, posto que relatam ser comum se limitarem apenas a trabalhar a proposta do livro sem explorar o caráter literário (artístico) do texto, sem acrescentar ou conduzir os/as educandos/as a outros pontos de vista, a visualizarem outros ângulos do mundo da fabulação.

De forma prática, a meu pedido, a primeira leitura foi silenciosa. Em seguida, fiz a leitura em voz alta, utilizando a entonação e todo o processo de fruição leitora, de explorá-la a cada parágrafo. Entendo que, desde o início do ano, esse procedimento começou a despertar o interesse desses sujeitos vistos comumente como “receptores de conhecimento”, o que implicou em desbravar o espaço das experiências estéticas tão necessário para a escola e para a vida, relacionando momentos vivenciados no cotidiano em sala de aula, imaginários e criativos. Essa etapa do ler silenciosamente, ouvir e refletir acerca do literário, permite dar mais atenção ao texto e a tudo que ele proporciona em termos inventivos, fato que complementa as questões apresentadas pelo livro didático. A prática de leitura literária com vistas ao hábito de leitura exige o texto completo, espaço adequado para se concentrar no texto e tempo disponível para possibilitar a fruição.

Além do conhecimento dos aspectos linguísticos que o texto literário proporciona, há, ainda, os aspectos estéticos que se atrelam ou se complementam àqueles, é como se usássemos uma metáfora para o texto literário de uma floresta a ser desbravada/explorada, que, a cada descoberta, promove o aprimoramento do gosto estético, da sensibilidade e da percepção acerca de si e do mundo. A imersão nesse tipo de texto, provoca discussões em sala de aula e externas a ela. Dessa forma, as experiências humanas representadas por meio da ficção ou da poesia destacam novos olhares, novas possíveis verdades que podem ser comparadas ao cotidiano dos sujeitos do espaço escolar que necessita dessa dimensão para além das tarefas e avaliações quantitativas, que detém inquietações acerca de suas vivências e podem obter respostas a partir

das trocas sociais de experiências compreendendo-se inseridos em um mundo plurissignificativo da linguagem, neste caso a literária, como prática social.

Para Vygotsky, o discurso desempenha papel central na construção do conhecimento, pois ele tem a linguagem como mediadora desse processo. Para ele, a gênese do desenvolvimento humano resulta do processo conversacional dialógico, porque o homem não se limita a ser um organismo, é muito mais que isso: é a expressão da cultura humana. [...] O indivíduo aprende e desenvolve conceitos por meio da internalização transferida do âmbito social para o individual. (VYGOTSKY apud FREITAS, 2012, p. 69).

Esse movimento do “sujeito não leitor/a literário” ao “leitor/a crítico/a” faz com que, impulsionado/a pelas práticas sociais comuns à sua realidade e às de leitura literária aqui desenvolvidas, veja-se como alguém que cresce como leitor/a e percebe que os textos são discursos e intenções sociais e ideológicas produzidos com as mais diversas finalidades. Na escola, o papel do/a professor/a de literatura é fundamental para essa articulação entre o que é enquanto indivíduo e o que poderá ser como sujeito em coletividade. Portanto, concordamos com Freitas (2012, p. 68), quando afirma que a “mediação da leitura acontece na dinâmica da interação”, assim, nas aulas citadas nesse momento de despertar, a figura do/a professor/a é de suma importância para auxiliar o/a educando/a a acionar os conhecimentos prévios sobre a temática abordada naquela leitura literária, para que as habilidades de leitura sejam desenvolvidas e passem a integrar essas atividades, cada vez mais raras em sala de aula.

Para tornar possível esse processo de interação, precisamos de parâmetros que auxiliem as ações estratégicas para o despertar do/a leitor/a proficiente, crítico/a, o/a qual infere, deduz, que é capaz de formular um juízo de valor do que se ler, de modo mais aprofundado, que vai além da estrutura macro-textual. Esse/a leitor/a crítico/a, que pode ter na escola uma grande incentivadora, mas não será a única, representa o/a “leitor/a de mundo” de Paulo Freire, isto é, o que consegue trazer o seu mundo para o mundo das letras, das ideias coordenadas e sistematizadas por regras escolares. E, não é de se estranhar, esse sujeito foi uma constante nas nossas oficinas, das quais trataremos mais adiante. Nelas, ficou evidente que, ao fazermos uma leitura, acionamos nossos conhecimentos de mundo, e só assim fazemos conexões entre esse conhecimento adquirido e o novo conhecimento trazido pelo texto de literatura.

Assim aconteceu com “Felicidade clandestina”, conto de Clarice Lispector, indicado pelo livro didático, mas engessado com questões que contemplam basicamente informações explícitas do texto. Fato que impedia o/a aluno/a de avançar para ser autônomo como leitor/a, pois está apenas na esfera do reconhecimento de signos, das palavras vazias de conexão com o não dito, com outros sentidos sem, portanto, despertar a criticidade tão necessária ao leitor/a

proficiente. Claro que a decodificação é importante, mas estamos tratando de alunos do 9º ano que superaram (ou deveriam ter superado!) essa fase da alfabetização.

Nesse conto, a narradora em primeira pessoa vai revelando sua primeira experiência com um livro. Porém, este livro é de uma menina má que o oferece emprestado, mas sempre inventa uma desculpa para não entregar o livro a ela. Até que a mãe da menina má descobre isso e entrega o livro para a narradora, que passa a saborear o livro como se fosse um objeto de desejo. Este conto tem um cunho autobiográfico, como comprovou a própria irmã da escritora dizendo que se lembra da “menina má”.

O ponto central desse conto é o conceito de “felicidade”. Nele, a escritora parece se questionar “afinal, o que é felicidade?”. A menina presente no conto parece conhecer bem o adágio popular “a felicidade dura pouco”, uma vez que ela se utiliza de todas as formas para prolongar seu sentimento de felicidade. Uma vez que ela ganhou permissão para ficar com o livro pelo tempo que desejasse, ela o deixa no quarto e finge esquecer que o possui, só para se redescobrir possuidora dele. Dessa forma, sua felicidade aparece como um sentimento “clandestino”, tendo em vista que nem ela mesma pode se conscientizar de sua própria felicidade para que esse sentimento não acabe. Concluindo, portanto, que a felicidade deve ser descoberta a todos os momentos e nas coisas mais simples.

O livro didático, por sua vez, não destaca o sentimento, nem o conceito de felicidade, mas de amor a algo, no caso do conto, um livro. Mas fomos além dessa condução que o LD propõe, estimulando outros sentidos atribuídos ao texto a partir da adoção de outros materiais complementares, como forma de conciliação entre o material didático e a estratégia utilizada no desenvolvimento das habilidades de leitura do texto literário, valorizando sempre o diálogo, a discussão acerca da problemática do conto em estudo.

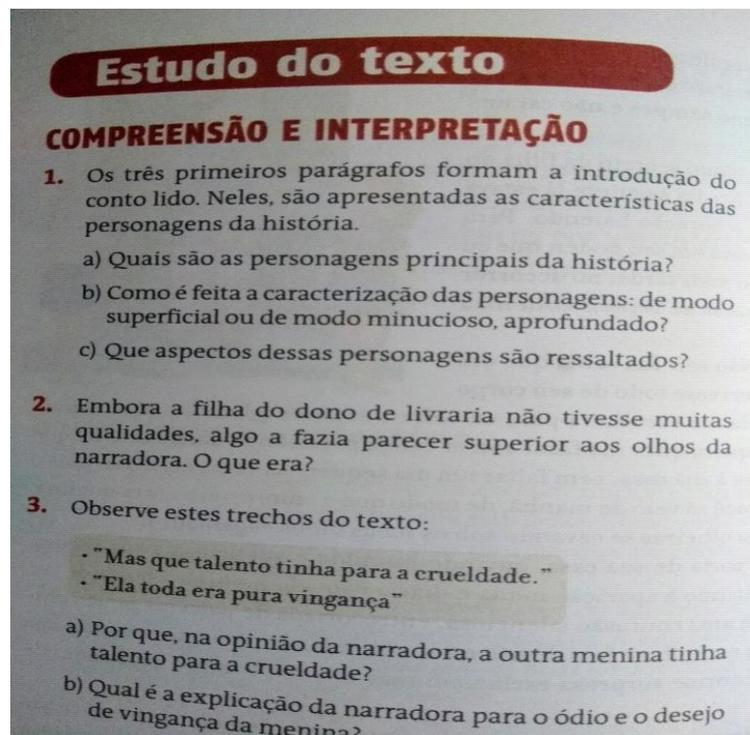
Ao constatar esse caráter monológico do livro didático, as atividades propostas nesta pesquisa nortearam um ato de ler que provocou a dialogia, a interação entre os sujeitos tendo a leitura como medidora. O “apelo ao diálogo” entre os sujeitos leitores, leitores/as e texto, leitores/as e professora, foi a premissa básica para o despertar do gosto estético. Nos termos de Bakhtin (2016):

O apelo da literatura ao discurso falado ou popular não é apenas um apelo ao léxico, à sintaxe (mais simples); é antes de tudo, um apelo ao diálogo, às potencialidades da conversação como tal, à sensação imediata de ter um ouvinte, à intensificação do elemento da comunicação, da comunicabilidade. É o enfraquecimento do elemento monológico do discurso e do reforço do diálogo. (BAKHTIN, 2016, p. 114).

Com isso, esse “reforço ao diálogo” que caracteriza a própria literatura possibilitou aos/as alunos/as mais que uma leitura solitária de um texto literário, na verdade, propiciou uma interação entre leitor/a e livro, professora e alunos/as diante de um livro/texto que ecoa com todo o seu discurso e representatividade de comportamentos sociais, a exemplo do conto de Clarice Lispector, que aborda temáticas como inveja, raiva, sentimento de frustração, de superioridade, arrogância, sadismo entre outros “desvios” da personalidade humana.

De acordo com a proposta do LD, as questões por ele trazidas expressam a necessidade de localizar expressões explícitas do texto (DI), conforme as exigências dos descritores da prova Brasil. Vejamos:

Figura 3 – Print da página da atividade de “Estudo do texto” do livro didático sobre o conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, questões de 1 a 3



Fonte: Português Linguagem – 9º ano, 2015.

Observa-se na letra (a) da questão 1, uma pergunta direta, que não exige esforço nenhum além de localizar a informação no texto proposto. Na letra (b) da mesma questão, observa-se que, apesar de ser perceptível que a narradora descreve as personagens, inclusive a si própria detalhadamente, a dificuldade encontrada pelos/as educandos/as foi exatamente no desconhecimento lexical, não conheciam os termos “superficial” e “minucioso” trazidos pela questão, assim, percebe-se que há também algumas restrições vocabulares dos/as participantes da pesquisa, fato que dificulta a compreensão para responder.

Diante dessa limitação observada, tentamos utilizar a estratégia da inferência – inferir o sentido de uma palavra ou expressão (D2), nesse caso, a proposta não foi trazida pelo livro, mas surgiu a necessidade no momento de responder as questões. Nessa busca pelo sentido das palavras acima destacadas, somente uma educanda inferiu corretamente. A partir da valorização da resposta dela, seguimos buscando responder adequadamente a questão.

Com isso, verifica-se que, no processo de letramento, deve-se valorizar as dificuldades dos/as educandos/as buscando saná-las, pois se constata que, por insegurança ou vergonha, muitos não arriscam responder, tampouco reconhecer que não sabem o significado de determinadas palavras, fato que repercute em deixar a resposta em branco e esperar o momento de correção em voz alta para “pegar” a resposta.

Partindo dessas observações, após analisar com mais acuidade as dificuldades encontradas no processo de leitura, bem como intervir, essas reflexões evidenciam “como as diferenças no modo de ensinar e nos modos de avaliar podem interferir na produção de sentido” (GUIMARÃES et al., 2014, p. 109).

Considerando que o LD é um suporte que norteia as aulas de LP, não podemos nos limitar a ele nos planejamentos de nossas aulas, mas sim, vê-lo como um instrumento a mais para tornar nossas aulas mais atraentes. Ao longo da leitura sugerida pelo LD, conduzimos nossos/as alunos/as a ir além das informações apresentadas, mas também, nós professores/as devemos nos permitir ir além das perguntas propostas pelo suporte didático. Acerca disso, os PCNs reconhecem que:

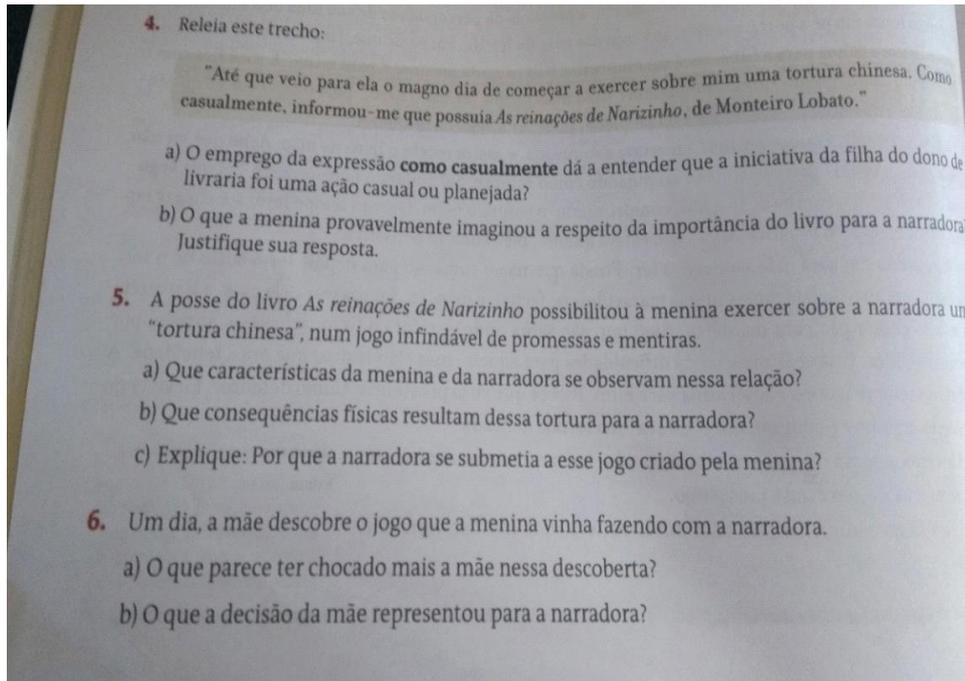
Pensar sobre a literatura a partir dessa autonomia relativa ante o real implica dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos, em que as invenções de linguagem, a expressão das subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, citações do cotidiano do mundo dos homens. (PCNs – LÍNGUA PORTUGUESA, 1997, p. 30).

Segundo os PCNs, é necessário mostrar ao/a educando/a que a leitura não é simplesmente uma parte da disciplina de língua portuguesa que compõe a matriz curricular. Em outras palavras, o/a leitor/a deverá perceber que a leitura está presente em todas as esferas sociais e que a leitura como prática social corresponde a um objetivo delimitado. Portanto, a leitura não deve e nem pode ficar restrita a uma atividade presa à esfera escolar, mas sim como dinamizador de suas relações sociais.

Cabe ao professor permitir e incentivar diferentes leituras do mesmo texto, ou seja, realizar um trabalho que faça o/a educando/a consolidar as estratégias de leitura, confirmando

ou refutando suas hipóteses. A verificação dessas estratégias possibilitará ao/a professor/a avaliar o sentido constituído pelo/a aluno/a. Dessa forma, temos o compromisso de enxergar além do que o livro didático nos permite. Como exemplo, pode-se usar as questões do livro que se seguem:

Figura 4 – Print da página da atividade de “Estudo do texto” do livro didático sobre o conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, questões de 4 a 6



Fonte: Português Linguagem – 9º ano, 2015 .

Na questão 4, observa-se que, dessa vez, o LD vai além da esfera textual, induzindo o/a aluno/a a inferir o sentido da expressão “como casualmente”. Quando pedi para algum/a educando/a voluntário/a que lesse esse trecho, ele o fez, porém sem ênfase. Tornei a ler, dessa vez com expressividade, realçando a expressão a ser inferida, mostrando com a entonação a intencionalidade da menina má. A partir dessa leitura significativa, os/as participantes chegaram a um consenso de que seria uma ação planejada. Constatado isso, pedi que reformulasse o trecho empregando a verdadeira intenção da personagem. As respostas foram animadoras: “como se fosse por acaso, só que não”; outro: “como que por acaso, sem intenção...só iludindo”; outro: “se fazendo de boazinha”, e tantas outras parecidas.

Entendo que, quando o/a professor/a estimula o/a educando/a a chegar até a resposta, com planejamento de ações que motivem a interação e que estimule o interesse, sem dúvida, a leitura será realizada de forma mais significativa. Sobre isso, entendo como Guimarães et al. (2014, 110), que concordam com Kleiman (2008, p. 12), quando reconhece que, “quando o[a]

leitor[a] é motivado a formular hipóteses e levantar expectativas sobre o texto que será lido, mobiliza seus conhecimentos prévios, apreende as pistas formais deixadas pelo[a] autor[a], interagindo e construindo um significado global para o texto em estudo”.

As perguntas que se seguem, ainda de acordo com a ilustração acima, após questionados/a pela professora-pesquisadora: o que será que estava por trás dessa maldade toda? Como, provavelmente, a narradora-protagonista se sentiu quando a mãe da menina má descobriu o que a filha havia feito? Por que a narradora-protagonista se permitia deixar humilhar pela menina? A partir dessas indagações e leitura expressiva do texto, fazer oralmente perguntas parafraseadas do livro, retomando sempre os trechos importantes para a obtenção das respostas, foram fundamentais para que eles/as chegassem às respostas esperadas. Nesse sentido, é preciso ter em mente que o LD oferece textos de diferentes gêneros, mas sempre inseridos em um contexto comunicativo, esse, por sua vez, cabendo ao/a professor/a valorizar bem mais que a forma e suas características textuais, sem tirar a sua importância, mas, dar um salto maior que o livro, destacar o contexto socio-comunicativo em que estão inseridos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9394/96, em seu artigo 4º, inciso VII faz menção aos programas de apoio ao material pedagógico: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de atendimento do educando no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de material didático [...]” (BRASIL, 1996, p. 3).

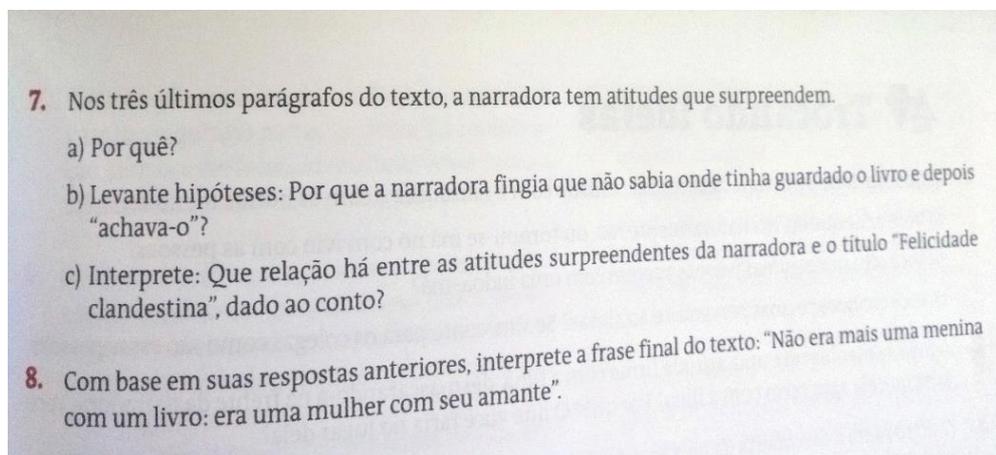
De acordo com artigo 4º, não é difícil compreender a responsabilidade do Estado para com os/as alunos/as das escolas públicas do Brasil, tendo em vista que o livro didático constitui material necessário para o processo ensino-aprendizagem. Porém, o livro não deve ser considerado como único suporte pedagógico disponível para o/a educando/as, mesmo sendo utilizado didática e corretamente em sala de aula, pois o/a professor/a deve ter consciência da necessidade de um trabalho diversificado e, para tanto, é preciso buscar em outras fontes materiais/instrumentos pedagógicos que venham a e enriquecer a proposta do livro didático.

Concluindo essa parte da experiência com atividade do LD, nas questões 7 e 8, observei um grau um pouco mais complexo para os/as educandos/as construírem suas respostas a partir do que estava sendo questionado. Os/As participantes da pesquisa estranharam esses três últimos parágrafos que foram relidos para chegar a uma resposta coerente de acordo com o que o suporte didático pedia. Questionamentos do tipo: se ela queria tanto o livro, por que escondia? Por que ela não lia e ficava adiando? Senti uma espécie de frustração por parte dos/as educandos/as nessa aparente quebra de expectativa, o que, de fato, surpreendeu a todos/as. Mais uma vez a figura da professora-pesquisadora foi um diferencial para que as respostas fossem

construídas o mais próximo possível da coerência, considerando as “pistas do texto”, chegando à resposta mais “adequada”, como uma reação ao que foi lido.

Observa-se nessa experiência que serviu como um pontapé para a reelaboração de estratégias de leitura nas oficinas ofertadas posteriormente, evidenciando que, as capacidades que os/as participantes mostraram ter mais facilidade foi, na maior parte, em localizar as respostas no texto. Quando eram mobilizados/as a inferirem respostas, foi bem mais difícil. Nota-se, com isso, que é preciso oferecermos mais momentos de leituras que exijam inferências mais complexas. Precisamos ensinar os/as nossos/as educandos/as o exercício do pensar.

Figura 5 – Print da página da atividade de “Estudo do texto” do livro didático sobre o conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, questões de 7 a 8



Fonte: Português Linguagem – 9º ano, 2015 .

A questão 8 causou bastante estranhamento, possivelmente, pela imaturidade dos sujeitos participantes da pesquisa. Não conseguiram compreender de que forma “não era mais uma menina com um livro” e sim “uma mulher com seu amante”. Para que chegássemos a uma resposta mais apropriada foi preciso acionar outros conhecimentos observados ao longo da vida, que ideia se tinha de amante, e depois considerar o contexto da situação no texto, qual o efeito de sentido que se espera para alcançar uma resposta dentro do esperado, diante do contexto e das condições de leitura.

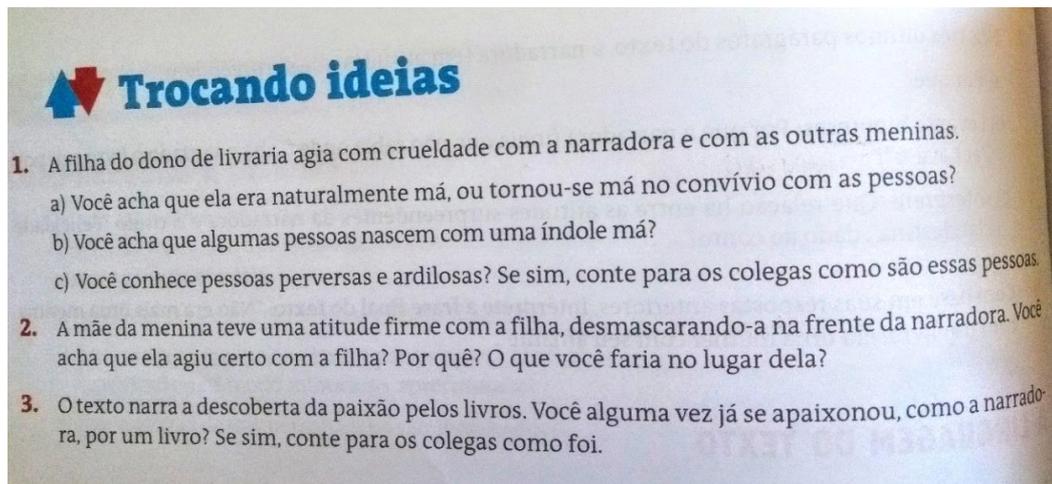
Quando nos deparamos com questões opinativas, cujo grau de dificuldade envolve um conhecimento prévio e uma habilidade também de escrita, nota-se que o grau de dificuldade aumenta, visto que, nesse caso, não há resposta certa ou errada, mas sim a capacidade dos/as alunos/as argumentarem sobre o texto, que deve ser entendido, uma vez que não se argumenta sobre o que não entende. Ainda assim, por ter sido surpreendente no final, o conto traz uma situação que precisa vivência. A imaturidade dos/as educandos/as, de forma geral, foi a maior

dificuldade para entenderem a comparação entre “a menina e o livro”, e “uma mulher e seu amante”, possivelmente por não terem vivido ainda tórridas paixões que os/as desconsertassem.

De forma geral, os enunciados do LD trouxeram algumas dificuldades quanto ao vocabulário. Os/as participantes não entendiam algumas questões por desconhecerem o significado de algumas palavras. Quanto à leitura propriamente dita, é preciso que se faça com expressividade por não ser possível outro trato dispensado ao texto literário. É preciso que os/as educandos/as entendam quais os objetivos da leitura, que não pode ser superficial, que deve ser priorizada, ao invés das questões.

Na seção do LD, denominada “Trocando ideias”, observa-se nela o desafio de trilhar caminhos que possibilitem aos/as educandos/as articularem opiniões, numa tentativa de propiciar, a partir do material didático a expressividade dos/as participantes, de forma pessoal, conforme nos mostra a figura abaixo:

Figura 6 – Print da página da atividade de “Trocando ideias” do livro didático sobre o conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, questões de 1 a 3



Fonte: Português Linguagem – 9º ano, 2015 .

Lanço a hipótese de que há uma possível tentativa de mobilizar os conhecimentos prévios com a postura definida diante do que foi lido, discutido e respondido nas questões anteriores. Há um percurso que o LD traça até chegar a essa seção, observação que nos permite entender que esse suporte pedagógico, embora sozinho não favoreça o letramento literário, conforme explicitado, não pode ser demonizado, é preciso, pois, que tenhamos formas de conciliá-lo a nossa proposta pedagógica inerente à leitura, com objetivos definidos e mecanismos que favoreçam, de fato, o letramento desses/as educandos/as. De acordo com os PCNs acerca do trato dispensado ao texto literário:

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. (PCN – LÍNGUA PORTUGUESA, 1997, p. 29).

Assim, o desafio a ser driblado é: Para tornar os/as educandos/as bons/boas leitores/as — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los/as internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los/as achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los/as confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente”. (PCN – LÍNGUA PORTUGUESA, 1997, p. 17).

Refletindo sobre a experiência de leitura do texto literário trazido pelo LD, e toda a estratégia utilizada para que os/as educandos/as atinjam um nível adequado de compreensão leitora, ficou evidente que o papel do/a docente é de fundamental importância nesse processo, no sentido de aprofundar a importância do ato de ler. Este, que vai além de uma mera atividade escolar, antes, um ato político social, pois a leitura fecha as portas da ignorância, ajuda o/a educando/a a pensar, a se posicionar e ter argumentos para defender o que acredita, ou refutar o que discorda.

Além disso, uma leitura colaborativa, sugerida pelos PCNs, favorece a aplicação das estratégias de leitura discutidas anteriormente, cria expectativa nos/as leitores/as, cria um clima de curiosidade do que está por vir, e isso não seria fácil se o/a professor/a não tivesse em si aquilo que intenciona passar para os/as educandos/as – o gosto pela leitura literária. Conforme os PCNs afirmam:

[...] o[a] professor[a] lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os[as] alunos[as] sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos. [...] os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas linguísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas, etc. (PCN – LÍNGUA PORTUGUESA DE 5ª A 8ª SÉRIE, 1998; p. 18).

Dessa forma concretiza-se a leitura significativa, a conquista da leitura como prática social, principal objetivo docente. Para tanto, é preciso optarmos por essa mudança e a construirmos numa “pedagogia da coragem”, nos termos de Ezequiel T. da Silva (1998), em

que é preciso motivação para se motivar. Se o profissional não está motivado, como passar para seus/suas educandos/as o que não tem? Nesse caso, não entra a questão de valorização profissional, embora seja necessária, mas sim acreditar na sua proposta de trabalho, correr os riscos. É preciso arriscar-se.

Do contrário, seria uma repetição mecânica do que ditam os livros didáticos, um imobilismo, sem se permitirem novas formas de vivências em sala de aula, sem refletirem sobre a função social da leitura no contexto de ensino. Buscando evitar situações como essas, os PCNs (1997) apresentam algumas sugestões didáticas para a formação dos/as leitores/as, das quais fazemos uso em nossas aulas de aula:

- dispor de uma boa biblioteca na escola;
- dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura;
- organizar momentos de leitura livre em que o[a] professor[a] também leia. Para os[as] alunos[as] não acostumados com a participação em atos de leitura que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu[sua] professor[as] envolvido[as] com a leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também;
- planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais;
- possibilitar aos[às] alunos[as] a escolha de suas leituras. Fora da escola, o[a] autor[a], a obra ou o gênero são decisões do[a] leitor[a]. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola;
- garantir que os[as] alunos[as] não sejam importunados[as] durante os momentos de leitura com perguntas sobre o que estão achando, se estão entendendo e outras questões;
- possibilitar aos[às] alunos[as] o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura junto com outras pessoas da casa — principalmente quando se trata de histórias tradicionais já conhecidas;
- quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos[as] alunos[as], optar sempre pela variedade: é infinitamente mais interessante que haja na classe, por exemplo, 35 diferentes livros — o que já compõe uma biblioteca de classe — do que 35 livros iguais. No primeiro caso, o[a] aluno[a] tem oportunidade de ler 35 títulos, no segundo apenas um;
- construir na escola uma política de formação de leitores[as] na qual todos[as] possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar.

É válida a proposta dos PCNs pois aponta para “o que” deve ser feito, mas não explicita o “como fazer”, com questões em que não se pode desprezar o contexto político, social, econômico e cultural. Acerca disso, mais uma vez, entra em cena a figura do/a professor/a para “equilibrar” o planejamento de aula valorizando os textos literários trazidos pelos livros didáticos, ampliando-os a partir do dialogismo tão necessário à valorização da troca de experiências nos momentos de leitura, confirmando a função da literatura, nas palavras de

Magnani (2001, p. 75) em que afirma que “exprime o homem [e a mulher] e atua na própria formação do homem [e da mulher]. E sua função educativa advém do fato de ela agir com o impacto indiscriminado da própria vida”.

4 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DA PROPOSTA

4.1 Contexto de pesquisa

Esta pesquisa foi aplicada, a princípio, em duas turmas do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de ensino, localizada na parte alta da cidade, no bairro Cidade Universitária, em Maceió, Alagoas, pertencente à 13ª GERE de ensino. No decorrer das atividades, por haver constante despesa dos/as alunos/as por motivos de falta d'água, falta de merenda e outras situações de logística da escola, a turma da tarde ficou bem atrasada em relação à turma da manhã, não podendo depois acompanhar o ritmo das atividades. Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida junto aos/as alunos/as de uma turma do 9º ano A, com idade entre 13 e 15 anos.

A escola foi fundada em 2002, e é composta por 15 salas de aula, um amplo auditório, biblioteca, três laboratórios – de informática, química e robótica – refeitório, cozinha, ginásio, campo de futebol com gramado verdinho (um espaço bem utilizado nas rodas de leitura e piqueniques literários), cantina, pátio, além da sala da direção, coordenação, da educação especial, dos/as professores/as e secretaria. Em suma, é uma escola considerada de grande porte. Vale mencionar também que a escola dispõe de uma banda Fanfarra e de um time de handebol (campeão alagoano)!

É interessante dizer que os/as alunos/as moram nas localidades próximas à escola (Village Campestre I e II, Graciliano Ramos, Parque das árvores, Acauã, Aracauã), todos conjuntos pertencentes ao bairro Cidade Universitária, com raríssimas exceções em outros bairros, como Benedito Bentes. E, como é uma periferia, traduzida como espaço de ausência do Estado por precários direitos e serviços, a violência, o tráfico de drogas e a prostituição assolam o bairro refletindo drasticamente na escola, o que a eleva a uma área de alerta vermelho, segundo o Batalhão Escolar da Polícia Militar responsável por aquela região.

Esses problemas sociais são reflexos na escola de diversas formas: serviço de “delivery” de drogas, de modo ao/à aluno/a ligar para o fornecedor e solicitar a entrega do produto no portão da escola; os/as próprios/as alunos/as venderem para outros/as na comunidade escolar. Assim, existe a venda, a compra e o consumo dentro da escola. E, serem também responsáveis pelo incêndio de um dos banheiros da escola, como represália à postura combativa da direção ao consumo e venda de drogas no âmbito escolar. A gestão está na escola desde 2012, no início, gestão interventiva, depois, gestão eleita democraticamente pela comunidade escolar, até o momento em que a pesquisa foi realizada e deu origem a esta dissertação, em 2019.

Com o passar dos anos, esse cenário mudou. A escola ainda tem usuários/as de drogas (cenário comum nas escolas públicas, e até particulares, na sociedade brasileira – problema que vai além das esferas político-pedagógicas), todavia com um número bem resumido. A violência dentro da escola também é algo raro de se ver, e acredito que isso se deve ao fato de que a escola está se elevando à categoria de Escola de Ensino Integral para o ensino médio. Temos apenas 4 turmas de 9º ano, que por sua vez serão extintas neste ano de 2019. As demais fazem parte do ensino médio integral diurno, em que os/as educandos/as chegam às 7:00 da manhã e retornam para suas casas às 18:00. À noite, a partir das 19:00, temos todas as 15 salas de aula voltadas para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).

A escola tem cerca de 1.800 alunos/as entre os ensinos fundamental, médio integral e EJAI, ou seja, uma comunidade escolar considerada muito grande, e, como tal, repleta de complexidades, de métodos individualizados de ensino, sem uma parceria efetivamente pedagógica por área.

Oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, os/as educandos/as possuem algumas restrições quanto ao acesso aos bens culturais. Há uma dificuldade para a compra e consumo de livros, por exemplo, o que dificulta ainda mais o despertar para o gosto de ler. Fato recorrente e quase unânime nas famílias, uma vez que quase todos/as os/as educandos/as não recebem estímulo para tal ato dentro de casa, devido a diversos fatores, tais como: o analfabetismo dos responsáveis, desinteresse, a falta de tempo e de hábito em participar da educação dos/as filhos/as, espaço doméstico inadequado para o estudo, o que aumenta ainda mais a responsabilidade da escola de oferecer e propiciar momentos destinados para a leitura.

4.2 Natureza da pesquisa

Na pesquisa científica, o método escolhido determina a investigação dos aspectos selecionados, e é de fundamental importância, dado o seu caráter ontológico, necessário para explicitar o posicionamento teórico do/a pesquisador/a, visto que propicia as condições necessárias à construção e aplicação do conhecimento pretendido. A abordagem metodológica dessa pesquisa é, portanto, a da pesquisa-ação, pois o foco do nosso estudo está centrado na troca de experiências e habilidades para a construção de novas possibilidades educacionais, em especial, do ensino de literatura, na escola *locus* da pesquisa ora descrita.

A palavra ontologia tem sua origem no grego *ontos* que significa ser, natureza dos entes, e *logia*, estudo. Partindo desse pressuposto, a natureza do conhecimento, bem como seus fundamentos e justificativas validam os procedimentos adotados na referida, tendo em vista

compreender a existência da natureza dos seres e fenômenos, posto que o foco do nosso estudo estava centrado na construção de novos saberes, valendo-se da concepção materialista fundada na dialética da realidade.

Nessa perspectiva desenvolvemos uma análise crítica da realidade com vistas a sua transformação, a partir de atitudes que reflitam em suas vidas cotidianas, dentro e fora do âmbito escolar.

Na busca por esse conhecimento transformador de realidades, os/as educandos/as são sujeitos atuantes assumindo o papel de protagonistas nesse processo de tomada de posição – reflexo de suas decisões autônomas, com a mediação constante da professora-pesquisadora. Esse método, quanto à natureza da pesquisa, não poderia ser outro, haja vista que, em meio ao atual e tão antigo processo castrador da autonomia em sala de aula por parte do sistema educacional, numa reprodução mecânica de saberes, o presente urge por mudanças, uma vez que esse espaço nas escolas para a reprodução automática de conhecimento dentro de uma postura de depósito em que os/as educandos/as só se enchem de saberes sem sentido não deve mais permanecer. Se não aplicarmos o que aprendemos, de nada nos serve.

As oficinas foram conduzidas, sistematicamente, nesse sentido. Sempre defendendo a ideia de que um posicionamento crítico diante de um texto, de uma situação gerada pelo próprio texto, seria o pontapé inicial para a tomada de consciência de que um determinado contexto histórico requer atitudes próprias daquele momento, que, quando confrontado com outro momento histórico, há uma razão de ser para que as posições se firmem diante do momento histórico em que vivem. E isso se materializa em sala de aula através das leituras e, principalmente, dos intervalos de leitura propostos por Cosson, dos quais trataremos mais adiante.

Diante dessa perspectiva, a pesquisa-ação auxiliou o/a educando/a nesse despertar em sua postura tanto em sala de aula, quanto na sua vida fora dela, pois será, indubitavelmente, um ser mais independente quando confrontado com questões em todos os âmbitos da vida. Neste aspecto, a pesquisa-ação foi a estratégia metodológica utilizada para incentivar a leitura por meio da Literatura, de maneira interativa na produção de conhecimento, em que a troca de experiência foi uma máxima para dar voz aos participantes da pesquisa, assumindo uma postura de protagonistas de seus próprios saberes, com as intervenções necessárias, de acordo com a mediação da pesquisadora.

Baldissera (2001), em seu artigo “Pesquisa-ação: uma metodologia do ‘conhecer’ e do ‘agir’ coletivamente”, menciona Bosco (1989), o qual afirma que:

A proposta de pesquisa-ação contém as seguintes implicações para os setores populares: - o acesso ao conhecimento técnico-científico, que possibilite a participação e o “desvelamento” da realidade e sua efetiva transformação pelo trabalho/ação; - o incentivo à criatividade, a fim de gerar novas formas de participação; - a organização da base em grupos, nos quais eles sejam o “sujeito/agente de sua transformação/libertação”.

Assim sendo, os/as participantes da pesquisa que resultou nesta dissertação não foram tratados/as como objetos da pesquisa, mas sim como sujeitos/agentes efetivos no processo de transformação da própria condição e da condição coletiva, com vistas à mudança de postura diante da realidade em que vivem, segundo suas necessidades, dentro de um contexto, nos preceitos da pesquisa-ação

Assumida a abordagem da pesquisa-ação, a educadora-pesquisadora seguiu como mediadora da proposta, com ações em conjunto com os/as alunos/as-agentes efetivos na busca por resultados que foram atingidos, consoante à evolução nas atividades, reflexo da troca na prática da pesquisa.

Partindo do pressuposto de que a Literatura é uma arte validada na escola, porém falseada diante de posturas que descaracterizam a (talvez!) maior finalidade dessa representação artística – o gosto estético e o prazer da leitura – além do insípido tratamento que os livros didáticos dão aos textos literários, com perguntas óbvias, ou interessados apenas em análises que, em nada valorizam o gosto por esse tipo de leitura – aspectos estritamente gramaticais – questiono, nessa proposta, como despertar o gosto pela leitura literária se os/as estudantes não são levados/as a esse lugar diferente dos saberes “tradicionalmente” ensinados/as na escola, com o aval do PNLD em parceria com o MEC?

A pesquisa foi concebida em associação com ações planejadas pela professora-pesquisadora juntamente com os/as educandos/as participantes ativos da situação/problema, sob o olhar da orientadora, todos/a muito envolvidos/as de forma cooperativa e participativa. Observado o pouco ou nenhum apreço pela leitura, observado também a ausência de estratégias que efetivamente fomentassem o gosto pela leitura, especificamente de textos literários, a situação exigia uma ação conjunta entre professora-pesquisadora e educandos/as, sempre valorizando a participação ativa de todos/as os/as envolvidos/as, respeitando a história de cada um/a, uma vez que não se pode transformar uma história sem consciência dela, reconhecendo, assim, ser a ciência um produto da história, da ação humana, que está inserida no movimento das formações sociais.

Isso se concretizou, a princípio, a partir do momento de conversas informais, seguido de um questionário sobre a história de cada educando/a em relação à leitura. De posse dessas

informações, sempre conversando para que os/as envolvidos/as se expressassem além da escrita, começamos a elaborar meios transformadores da situação, considerando que a maioria não dispunha de interesse em ler, ou até tinha interesse mas não tinha entusiasmo para tal ato. Percebi neste momento que o nosso papel, enquanto professores/as-pesquisadores/as, vai além de ensinar regras gramaticais, ou favorecer momentos de leitura sem antes explicitar a importância dela socialmente, o seu destaque na vida tanto escolar, como fora desse meio também.

Percebe-se que, na maioria das vezes, as atividades estão sempre, ou quase sempre, atreladas a uma perspectiva de notas. Há um costume cristalizado entre os/as educandos/as de que tudo que se faz na escola terá como retorno uma nota, seja por participação, seja por mostrar interesse, ou até mesmo dúvidas. E, do contrário, a ausência de uma pontuação. A partir disso, houve a necessidade de expor através de debates com situações concretas do cotidiano, levando a uma reflexão acerca da importância da leitura na vida pessoal também, fato que reflete em todas as situações da vida, considerando o contexto de cada um/a, de modo a valorizar os sujeitos da pesquisa como protagonistas de suas histórias, sem reduzi-los a objetos de pesquisa, pelo contrário.

De acordo com Frigotto (1991), o que veementemente importa para o materialismo histórico-dialético é a produção de um conhecimento crítico que altere e transforme a realidade anterior, o que refletirá não só no conhecimento crítico, mas também no plano histórico-social, de modo que a reflexão teórica sobre a realidade se dê em função de uma ação para transformar. Assim, consciente do panorama real da escola em relação ao tratamento dispensado à leitura, exigiu uma ação com vistas a buscar mudanças pedagógicas desse cenário. De um lado, nós, professores/as, com práticas desinteressantes, desestimulantes, por seu caráter mecânico e, muitas vezes, carente de reflexão acerca do que fazemos; por outro lado, alunos/as que vêm de uma cultura escolar de reprodução, cópia de atividades sem a consciência de que “para quê” isso lhe será útil na vida? As aulas de língua portuguesa não passariam, assim, de um amontoado de assuntos gramaticais, exercícios que confirmem as regras e as correções deles. Mais nada.

Ao longo da pesquisa, a metodologia guiou-nos para uma investigação científica que nos levasse (professora e alunos/as) a abrir a visão em relação a nós mesmos e ao próximo, visto que a partir de dados empíricos a realidade é observada pelos sujeitos diretamente em sua aparência, de modo a possibilitar o entendimento e o desvelamento dos processos presentes nos fenômenos estudados, distinguindo assim o que é aparente daquilo que é essencial apreender no processo de investigação. Partindo disso, e colaborando com a abordagem adotada, Baldissera (2001) afirma:

A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os[as] pesquisadores[as] e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/ coletivo. A participação dos[as] pesquisadores[as] é explicitada dentro do processo do “conhecer” com os “cuidados” necessários para que haja reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a “dizer e a fazer”. Não se trata de um simples levantamento de dados. (BALDISSERA, 2001, p. 6).

Nessa perspectiva, após o levantamento de dados, houve uma investigação de “como” elaborar uma proposta, na qual os/as participantes efetivamente participem e, mais que isso, através dela, assumam uma postura consciente e transformadora de suas realidades. Dessa forma, as estratégias de leitura utilizadas na pesquisa realizada foram além das rodas de leituras, foram leituras discutidas, contextualizadas tanto social, quanto temporal, uma vez que as histórias dos romances lidos (**A viuvinha e Diva**) se passam no século XIX, refletindo sobre as posturas vivenciadas nas histórias, num contraponto com a atualidade. Isso fez surgir algumas temáticas como feminismo, machismo e preconceito, trabalhados em parceria com outras linguagens (música e vídeos) que ratificam as posturas assumidas, libertando os/as educandos/as e a professora-pesquisadora de práticas que em nada acrescentam na transformação cidadã, como, por exemplo, resumos sem reflexão, reconto da história sem contexto, ou, simplesmente, apontamentos gramaticais vazios de criticidade.

4.3 Esse “lugar diferente”

Entendendo que a Literatura nos conduz a lugares inimagináveis, a partir do contato consolidado através da leitura, há um encontro desses dois mundos – o real e o imaginário – ressignificando sentidos para o/a leitor/a que, uma vez apreendida a leitura, não é mais nem o real, nem o imaginado, mas aquele depreendido, recriado, segundo as experiências de mundo do/a leitor/a, agora revestidas das experiências leitoras. Esse é o novo lugar, o “lugar diferente” que favorece esse encontro entre leitores/as e textos, numa troca constante de experiências que dão novos sentidos para além da superfície textual.

Na coletânea **Literatura saberes docentes** (2007), organizada por Paiva, Grijo (2007) afirma que:

Ao ser conduzido, pela experiência estética, ao lugar do outro, a outro lugar, a diferentes formas de ver conceber e organizar o mundo que não a sua, o sujeito leitor tem a possibilidade de desnaturalizar as relações do contexto social imediato, do qual faz parte, de construir um olhar sobre a tradição, o que, conseqüentemente, possibilita tomadas de posição em favor da construção de novas e melhores relações sociais. (GRIJO, 2007, p. 94).

Desse modo, ao se permitir enveredar por esse novo mundo, por esse encontro propiciado pelo texto literário (e não há outro com esse efeito), o/a leitor/a compreende a função literária, para além daquilo que está consolidado no ambiente escolar, com seu horizonte estreito – ler para responder questionários fechados, ou para responder uma prova, numa proposta vaga, sem uma atenção especial para esse tipo de leitura. Ao contrário disso, entende-se que, de fato, a leitura literária está sendo exercitada, com o olhar e o trato que ela merece, pois somente assim pode-se julgar pertinente para a apreensão do fenômeno estético, tão necessário, nas palavras de Candido (1989) quando situa a literatura no universo mais amplo da condição humana, para muito além dos muros da escola, com o compromisso de valorizá-la e difundi-la significativamente.

Precisamos, enquanto profissionais de Letras, marcarmos esse encontro, sem descuido, com o texto, sem impormos a leitura, disseminando assim o horror aos clássicos. Para Machado (2002, p. 15), “ninguém tem que ser obrigado a ler nada. Ler é um direito de cada cidadão, não um dever”. Nada mais certo. A leitura deve ser um ato de desfastio, de entusiasmo, de intimidade. O/A leitor/a precisa se entregar ao livro, explorando-o, decifrando-o, apaixonando-se. Segundo a autora, a leitura é “um transporte para outro universo, onde o[a] leitor[a] se transforma em parte da vida de um[a] outro[a], e passa a ser alguém que ele[a] não é no mundo cotidiano”.

4.4 Procedimentos

4.4.1 Memórias leitoras – 1ª etapa (1 aula)

Nesta primeira etapa, foi realizada a aplicação de um questionário de sondagem com os sujeitos participantes da pesquisa, cujo objetivo era saber a relação existente entre eles/as e a leitura, com foco nas experiências vivenciadas por eles/as dentro e fora da escola; quais os entraves e/ou incentivos no contexto familiar e escolar que (in)viabilizaram a prática da leitura. Nesse primeiro momento, ainda em tom de conversa, embora escrita, foram questionadas as preferências dos/as partícipes da pesquisa em relação ao “gosto” de ler, suas preferências por gêneros, uma obra específica que indicaria ou que gostaria de ler, e que tipo de leitura lhe apraz – silenciosa ou em voz alta – esta última, motivo de verdadeiro pavor entre os/as mais envergonhados/as.

Figura 7 – Foto da turma fazendo leituras individuais em sala



Fonte: Autora, 2018.

A partir dos resultados desse levantamento, as etapas seguintes sofreram adaptações mediante a necessidade de executá-las, considerando o pouco espaço dedicado à leitura pelos sujeitos participantes.

4.4.2 Roda de conversa – 2^a etapa (2 aulas)

Nesse momento, destacamos a importância da leitura para a formação pessoal e escolar.

Promovemos uma discussão sobre a importância do ato de ler, instigando os/as educandos a refletirem sobre essa exigência sociocultural e também política, conduzindo-os/as a se questionarem: em que o ato de ler pode auxiliar na minha formação para me transformar em um ser social crítico e atuante? O resultado dessa conversa foi o pontapé inicial para fazermos as reflexões, nada com registro escrito, foi de fato um momento de debate sobre essa importância. Os/as educandos/as mostraram-se atenciosos/as e interagiram na conversa de forma agradável.

Durante a conversa, quando indagados/as sobre como a leitura auxilia na vida das pessoas na esfera social, foi interessante observar que a preocupação maior foi em relação à busca de emprego, com discurso do tipo: “ler sem saber, como a gente vai responder uma prova, numa entrevista de emprego?”. Outro/a completou: até “porque o nosso foco é trabalhar quando

terminar os estudos, e sem ler vai ficar mais difícil...” ao passo que, outro retrucou: “mas nem todo mundo se dá mal por não saber ler. Meu pai é analfabeto e vive bem porque é carpinteiro. Não falta trabalho pra ele, nem dinheiro”.

Refletindo sobre essas falas citadas que mais me chamaram atenção, ficou evidente como eles/as se preocupam com a necessidade de trabalho, questão de renda, considerando que são adolescentes pobres, de periferia, e, como tal, passam por várias privações econômicas. Por isso, talvez, veem no estudo uma ferramenta para melhorar de vida, uma ferramenta para alimentar o assédio do “famigerado” capitalismo.

Isso é bom, em certa medida, no entanto, também percebi que, o que eles/as entendem de leitura ainda está muito preso à decodificação, “a leitura da palavra escrita pressupõe a alfabetização, o que, em nossa sociedade e cultura livresca, se dá no âmbito escolar” conforme observou Magnani (2001, p. 40), como ao ler para responder questionários numa entrevista de emprego, por exemplo, e com isso mostrar que está devidamente alfabetizado. Diante dessa percepção, senti-me impulsionada a falar sobre os passos que a leitura percorre para ser efetivada, bem mais além de signos linguísticos, e o interessante foi que essa discussão foi concretizada nas rodas de leitura, das quais trataremos logo adiante, quando os conhecimentos prévios deles/as foram acionados no ato das discussões reflexivas do que tinham lido.

Sabemos que o texto não será completo se não for lido. Essa interação com o/a leitor/a é o viés necessário para lhe atribuir sentidos. Enquanto permanecerem fechados, os livros nada significam. Para lhe atribuir significados, é papel da escola ensinar o/a aluno/a a fazer essa travessia. Quanto a isso, Cosson (2006) nos lembra que o ato de ler é solitário, porém a interpretação é um ato solidário, e complementa:

O trocadilho tem por objetivo mostrar que no ato da leitura está envolvido bem mais do que o movimento individual dos olhos. Ler implica troca de sentidos não só entre o/a escritor/a e o/a leitor/a, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados/a, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens [as mulheres] no tempo e no espaço. (COSSON, 2006, p. 27)

Diante dessa visão de Cosson (2006), compreendemos a famosa frase popular que afirma que “o homem [e a mulher] que lê vale mais”. Vale mais porque está inserido/a numa sociedade, interagindo com ela, e consciente do seu “estar nela”, ou seja, não está alheio ao que se passa, é capaz de antecipar e formular questionamentos e julgamentos diante das diversas situações que o faz ser pensante e atuante.

Esses questionamentos e reflexões serviram de embasamento para as mudanças necessárias (cujo subtítulo da pesquisa inicialmente era (re)elaboração de estratégias de práticas

de leitura), a tomada de decisão para a obtenção dos resultados esperados e/ou adequados no final da pesquisa. Além disso, esse momento de conversa serviu para despertar os/as alunos/as que ainda não se deram conta de que o ato de ler é bem mais que uma exigência escolar, ultrapassando os muros da escola numa esfera bem mais vasta que uma troca de conhecimento *versus* nota. Entenderam que o ato de ler é uma necessidade de firmamento pessoal e social.

Havia, inicialmente, a intenção de, na biblioteca, exibir alguns documentários sobre a importância da leitura, seguida de depoimentos de pessoas que obtiveram êxito pessoal, social, cultural, político e profissional através do ato de ler com maturidade. Todavia não foi possível por motivos alheios à condição da pesquisadora, o que inviabilizou esta atividade. Porém, em sala de aula, tivemos a inusitada aparição de um poeta popular da terra, senhor Antônio João da Silva, que, ao fazer a propaganda dos seus livros, vi naquele senhor o entusiasmo que precisava para partilhar com os/as educandos/as. A vibração foi geral, a atenção foi unânime. Nesse momento, houve leitura dos poemas pelo próprio poeta, e um depoimento de como o gosto pela leitura literária havia transformado sua vida. Em seguida, todos/as foram contagiados/as e pediram para ler alguns versos, inclusive a professora-pesquisadora. Esse momento, de início, sem planejamento, pois, como disse, não estava agendado, foi melhor que qualquer vídeo sobre a importância de ler, foi um testemunho concreto dos efeitos que a força do texto literário é capaz de proporcionar (Figura 8).

Figura 8 – Visita do poeta popular Sr. Antônio João da Silva



Fonte: Aluno/a, 2018.

A partir desse fato “inusitado” para a nossa pesquisa, pedi aos/as educandos/as que registrassem o que aprenderam com essa visita pra lá de especial. O registro foi interessante, inclusive para aqueles/as que estavam inseguros/as em responder de acordo com suas vivências acerca da importância da leitura, e como pode ser transformadora, partindo da reflexão do próprio poeta, que afirmou sua paixão pela arte literária, esta sagrada para ele, com as seguintes estrofes por ele mesmo recitada, as quais valem a pena mencionar:

Minha primeira atividade duradoura foi
Divulgar santamente livros com prazer,
Fui daqueles que não dizia “simplesmente faça”,
Primeiro fazendo, tive motivos para crescer.

Fiquei sem pai com apenas sete anos de idade;
Desde cedo vivenciei o que é pobreza.
Meu pai, nas brenhas, era um cortador de cana;
Deus me tirou dessa e me deu plena afoiteza.

Até os vinte anos, plantei e cortei cana,
Em busca do melhor, fui para o belo Goiás.
Lá colhi arroz na beira do Ri dos Bois,
Trabalhei no DERGO* de pedreiro e tudo mais.

A malária visitou a minha juventude,
Doente dela, fui levado para o rio verde,
Lá pude conhecer a revista Vida e Saúde,
Com ela muito aprendi a matar minha sede.

Sede do saber que transcende os altos muros,
Que leva aos que querem razoável alturas.
Essa revista cristã nos mostra conhecimento,
Para tratar os demais com abalizada ternura.

Trabalhei com livros que me ensinam a respeitar,
E a afofar em todos a nobreza do poeta;
Absorvi o que pude, e escritor me tornei,
Hoje, fazer da vida poesia é minha meta!

*DERGO – Departamento de Estradas e Rodagens do Estado de Goiás.

Figura 9 – Registro das impressões acerca da importância da leitura, após a visita do poeta popular, Sr. Antônio



Fonte: Autora, 2019.

Promover a produção de painéis afixados dentro das salas de aula, com as reflexões oriundas dos debates e depoimentos assistidos, com declarações que completem a frase: “através da leitura...”. Nesse caso, essa atividade foi adaptada mediante à visita do poeta popular, conforme mencionada acima. A frase permaneceu como início de registro, porém em relação ao depoimento do poeta popular (Figura 10).

Figura 10 – Visita do poeta popular, Sr. Antônio



Fonte: Autora, 2019.

Essa atividade, além de expor as reflexões e impressões individuais e coletivas dos/as educandos/as, podem também despertar a curiosidade e reflexão daqueles/as que, ao entrarem na sala de aula, isso para alunos/as de outras turmas, leem os painéis, seja por mera curiosidade, seja por interesse, de modo a levá-los/as a uma mudança de atitude diante dessa necessidade mais que escolar.

Tomando a biblioteca da escola como parceira deste projeto, sugeri a confecção de outro painel fixo, porém com trânsito de informações (informações que mudam após um tempo). Esse painel foi proposto para ter duas seções: a primeira com indicações de leitura literárias, e na segunda seção “por que recomendo?”.

As informações nos painéis mudariam a cada sete dias, para que outros/as jovens leitores/as afixassem suas indicações e seus porquês. Para essa atividade, a professora que auxilia na biblioteca (com formação em Letras) nos ajudaria no sentido de sistematizar as informações dos/as leitores/as.

O objetivo dessa atividade, além de envolver a todos/as nessa atmosfera literária, principalmente aqueles/as que estavam desmotivados/as para a leitura – uma realidade cruel – seja da própria turma ou de outra, também era a de dar voz aos/às partícipes da pesquisa, oportunizando-os/as a se expressarem como sujeitos ativos dessa comunidade leitora, dentro e quiçá fora da escola.

É importante dizer que essas atividades com painéis afixados tanto na biblioteca quanto na sala de aula, não aconteceram devido ao pouco tempo e às demandas do dia a dia na escola, as constantes dispensa dos/as alunos/as por falta d’água, ou falta de merenda, situações que atrasaram tanto os conteúdos gramaticais (que não poderiam deixar de ser trabalhados), como as etapas de leitura propostas por nossa pesquisa. Apesar de não terem acontecido em tempo hábil, fica a sugestão de atividade como um momento de socialização das impressões de leitura ao longo do ano.

4.4.3 Etapas de Leitura

Foram selecionados previamente temas de interesse dos/as alunos/as, em que os textos que trazem as temáticas são do gênero narrativo, podendo trazer poemas que dialoguem com as mesmas temáticas de acordo com os interesses e sugestões dos/as discentes, visto que a proposta é despertar o/a leitor/a (e não o/a engessar segundo o gosto do/a docente), a partir de uma sequência básica e depois expandida (nos termos de Cosson, 2006) que constitui as etapas preparatórias para a leitura:

No primeiro momento de conversa para a escolha dos temas, houve um interesse quase unânime em dar sugestões. Estimulados/as com a novidade de participarem ativamente como protagonistas de um processo, surgiram propostas temáticas surpreendentes: feminismo, felicidade, amor, preconceito (racial, social e religioso), aventura/ação, terror/suspense, machismo foram os mais citados.

Figura 11 – A professora-pesquisadora



Fonte: Autora, 2019.

Percebi como positivo esse envolvimento na escolha dos temas, porém um fato preocupante foi o de que muitos não leem porque simplesmente não têm incentivo. Outros estão condicionados a leem mangá (espécie de gibi japonês – moda do momento), realidade viralizante, o que não deixa de ser bom (na verdade, muito bom!), outros, as redes sociais.

Essa última adesão de leitura, quando questionados sobre o que, de fato, mais chama a atenção, eles/elas responderam que “é interessante olhar a vida das pessoas”; outros disseram que se expõem para ter *likes*. Diante desses depoimentos, senti-me apreensiva e compreendi a afirmativa de Cosson (2006) sobre os critérios de escolha dos textos literários. Segundo o autor:

A substituição dos cânones tradicionais pela liberdade de escolher os mais diferentes textos também não é tranquila para o professor. Como aparentemente não há julgamento de valor ou, mais propriamente, o único valor é a diferença, as condições de escolarização da seleção de textos não conseguem se efetivar de modo adequado. De modo virtual, todos os textos são válidos porque sempre se pode identificar uma diferença que os torna diversos e plurais e, com isso, a seleção de textos acaba sendo uma questão pessoal que escapa à escola e ao próprio conhecimento. (COSSON, 2006, p. 35).

Mas, mesmo assim decidi apresentá-los a outras possibilidades de leituras, através das quais poderíamos aprender e apreender mais sobre o ser humano, com suas limitações, virtudes e vícios, na expectativa de que isso os deixassem empolgados com a proposta. Pedi então que visitassem a biblioteca e que escolhessem um livro, de acordo com o seu gosto, para iniciarem uma leitura em casa, e depois comentassem em sala de aula. Alguns (pouquíssimos – 7 educandos/as) já estavam lendo algo, o que foi animador para a professora-pesquisadora. O intuito desta fase na pesquisa foi começar a envolvê-los um pouco mais nesta atmosfera do mundo letrado, ambientando a turma para o que estava por vir, por meio de leituras compartilhadas, conforme figura abaixo.

Figura 12 – Leituras compartilhadas



Fonte: Autora, 2019.

Diante da reação, e como não poderia deixar de ser, fizemos uma leitura reflexiva a partir de um texto trazido pelo livro didático, familiarizando-os com as sequências básicas de Cosson (2006), e assim, indo além do que o livro didático propunha, conforme mencionado na seção anterior. Apresentei, assim, para a turma “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, baseando-me na escolha temática – o que nos traz felicidade? Sobre essa experiência discorrerei na seção 5, na análise dos dados.

Nas etapas de leitura, adaptei a sequência básica, de acordo com a proposta de Cosson (2006), que é composta de quatro passos, nos quais o leitor/a interage o tempo inteiro com o texto, uma vez que ele/ela “é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação”. Por isso, foram feitas adaptações para a nossa pesquisa acerca desses quatro passos para a leitura literária, propostos por Cosson (2006):

- **Motivação:** em sala de aula, a professora orientou os/as alunos/as ao universo temático com uma conversa aparentemente despreziosa, porém focalizando nos pontos fortes em questão, fazendo com que os/as alunos/as se expressem em relação às experiências vividas por eles/as ou as de seu conhecimento que se assemelhem ao foco da narrativa. Interessante mencionar que neste momento os temas foram previamente selecionados por todos/as em sala de aula. A partir deles, foram feitos os relatos de experiência;

- **Introdução:** nessa etapa, foram apresentados o/a autor/a e a obra, entretanto de forma breve para não tirar a surpresa da leitura, tampouco tornar algo cansativo para o/a educando, no que se refere à apresentação do/a autor/a. Em seguida, a professora fez essa primeira leitura para introduzir a proposta, buscando despertar nos/as educandos/as o caráter da previsão textual, para depois serem confirmadas, ou refutadas. Duas aulas foram suficientes para a introdução, uma vez que se tratam de textos curtos, os quais foram substituídos por romances;

- **Leitura:** nesta fase, os /as educandos/as fazem a leitura efetivamente com a professora-pesquisadora e, juntos, vivenciarmos mais que simplesmente a história que conta, vivenciamos também – e principalmente, a experiência estética, uma vez que se trata da leitura literária.

- **Interpretação:** neste momento do trabalho, foi a hora dos/as educandos/as se expressarem e expor suas impressões sobre a leitura desde o título à ideia geral, fazendo, em seguida, um registro de suas impressões diante do texto.

Sobre os registros de leitura desse primeiro momento, vale salientar que em todas as etapas, sejam as que antecedem a leitura, sejam as etapas das leituras efetivamente, todos os sujeitos partícipes da pesquisa (educandos/as e professora-pesquisadora) fizeram uso da oralidade para se expressarem, registrando suas impressões, reflexões, indagações, inquietação e desvelamentos da realidade mediante as propostas lançadas e as leituras realizadas.

4.5 Oficinas literárias

Entendemos por oficinas literárias uma prática de leitura de textos exclusivamente literários, lidos coletivamente e compartilhados em encontros previamente agendados pelo/a professor/a, que, para isso, é necessário estabelecer previamente as etapas a serem percorridas e os objetivos a alcançar. É importante salientar que isso deve ficar claro para os/as educandos/as em uma conversa que anteceda a leitura. Isso, segundo Solé (1998), é

imprescindível para que se tenha êxito nessas estratégias de leitura. Além disso, segundo a autora de **Estratégias de Leitura** (1998, p. 41):

Nossa atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante ela; não é a mesma coisa ler para ver se interessa continuar lendo e ler quando procuramos uma informação muito determinada, ou quando precisamos formar uma ideia global do conteúdo para transmiti-la a outra pessoa. Evidentemente, não nos perturbará do mesmo modo perceber lacunas em nossa compreensão neste ou naquele caso, o que com toda probabilidade, levar-nos-á a utilizar diversas estratégias para compensar tais lacunas: podemos ignorá-las, interromper por completo a leitura e pedir auxílio a um especialista que eventualmente poderá nos ajudar a superar o obstáculo. (SOLÉ, 1998, p. 41).

Os objetivos que o/a leitor/a precisa alcançar com a leitura é imperativo para determinar tanto as habilidades, responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma consciente e inconsciente, vai exercendo sobre ela, na proporção que se aprofunda mais e mais na leitura. Cosson (2006, p. 54) concorda com Solé, quando ratifica suas palavras ao afirmar que “a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais”.

Vale destacar que, inicialmente, a intenção era ler um romance romântico, haja vista que, no levantamento de dados e conversas em sala, a maioria declarou nunca ter lido um romance. Como o amor foi quase um apelo, muito citado no momento da escolha temática, busquei, na praticidade de ter livros românticos na biblioteca da escola, alguns clássicos literários com quantidade suficiente para cada aluno/a. Escolhi **A viúva**, de José de Alencar. Mas, ainda assim, tive a sensação de que faltava algo para consolidar o letramento por meio do clássico escolhido, após a leitura dessa obra. Senti a necessidade de confrontar essa obra com outra, principalmente ao perceber que alguns participantes estavam recusando a forma passiva e submissa de Carolina, a viúva. Segundo Cosson (2006, p. 64):

Ao acompanhar a leitura dos[as] alunos[as] por meio dos intervalos, o[a] professor[a] poderá ajuda-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do[a] aluno[a] para realizar a atividade. Em alguns casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um[a] aluno[a] no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor[a] daquele[a] aluno[a].

Diante da sequência básica proposta por Cosson (2006), “sem perder de vista a ideia de conjunto ou de ordenamento necessários em qualquer método” que visa o letramento, partimos para a sequência expandida, na qual, naturalmente, a sequência básica está inserida, sugeri um

segundo romance, também de José de Alencar, em que as personagens femininas fossem confrontadas mediante o perfil de cada uma, completamente antagônicos. Assim, apresentei **Diva**, estratégia utilizada para garantir a motivação, e que o interesse pela leitura fosse mantido com garantia de êxito em seu percurso.

Todo o processo metodológico para a leitura de **Diva** (motivação, leitura e interpretação) – note-se que a introdução com apresentação do autor não foi necessária, uma vez que se trata do mesmo autor do outro romance adotado – foi realizado como estratégia para estimular os/as educandos/as a manterem o interesse, instigando-os/as, provocando-os/as a desejarem conhecer essa outra mulher, tão contrária à primeira, tão livre das convenções sociais e dos apelos ao matrimônio. Dessa forma, **Diva** foi o elemento de interferência escolhido para assegurar uma análise mais profunda, visando estreitar ainda mais o letramento literário.

Dentro da contextualização da obra, sugeri que o/a educando/a trouxessem um outro texto ou música, ou imagem que tenham em si a mesma temática, fazendo uso, dessa forma, da intertextualidade, trazendo à tona a contextualização de ambos os textos, seja historicamente, seja o contexto das ações, ou a critério das percepções dos/as participantes. Para isso, houve a necessidade de que o/a aluno/a pesquisasse mais para ampliar essa atividade, o que foi feito em casa e socializado na sala de aula.

Isso, Cosson (2006) chama de “momento externo”, ou seja, “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (2006, p. 65). De forma corporificada, ou “externalização da leitura” (Cosson, p. 66) os/as educandos/as optaram pela música com videoclipes, que foram exibidos no auditório da escola, como linguagem expressiva para esta etapa da leitura tomando um corpo de significado, o que trataremos detalhadamente na seção 5. Contudo,

essa leitura, por meio das músicas trazidas pelos/as participantes também não pode ser feita de forma assistemática, e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do[a] aluno[a], compreendendo que a Literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar (COSSON, 2006, p. 23).

O intento é de que seja um momento deleite que haja exploração dos sentidos, cores e imagens diversos, tanto para o corpo, como para a alma, nutrindo primordialmente o despertar do leitor literário, permitindo que “a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2006, p. 23).

Após esse momento de choque de ideias e interesses relativos às protagonistas, chega a vez dos/as educandos/as acrescentarem suas visões críticas acerca do conteúdo lido, através do

intertexto, a partir das músicas e videoclipes, nos momentos de “intervalos de leitura”, conforme a proposta de Cosson (2006). O mesmo afirma que os intervalos “mostram ao professor que não há limites ou imposições rígidas na seleção de textos” (COSSON, 2006, p. 83), principalmente porque é nesse momento de intervalos que os/as educandos/as sentem a liberdade de mostrar outras formas de linguagem, que dialogam com o texto:

Mais que isso, é preciso compreender que o literário dialoga com os outros textos e é esse diálogo que tece a nossa cultura. Por essa razão, é papel da escola ampliar essas relações e não constrangê-las. Embora não seja o único momento para o estabelecimento desse diálogo ao longo do processo do letramento literário, os intervalos **podem** e **devem** ser usados para cumprir tal objetivo. (COSSON, 2006, p. 83, grifo nosso).

Caberia, tranquilamente, em dupla, alguma criação audiovisual com hipertextos, corroborando com a concepção dos Multiletramentos, nos termos de Rojo, como uma prática textual.

Esta proposta teve duração de três meses, intercalando com as aulas de exposição de conteúdos gramaticais, totalizando 43 aulas, mas o ideal é que dure o ano inteiro com ações desse tipo, com outras leituras, considerando que, até tornar-se hábito significativo tanto para os/as educandos/as, quanto para mudanças de práticas por parte da docência, requer tempo e aceitação – o que é urgente. O início da leitura do primeiro romance, assim como os últimos foram realizados no campo da escola, no formato de piquenique literário temático constituído, com a contemplação de todas as leituras e discussões realizadas, como foi descrito acima.

Figura 13 – Piquenique literário



Fonte: Autora, 2018.

Procurei, a todo momento, deixá-los/as o mais à vontade possível para o momento de leitura, dentro das nossas possibilidades de espaço. Foram indagados/a sobre estarem lendo no campo, no chão, se estavam desconfortáveis, o que responderam prontamente que deitados/a na grama (nesse ângulo, fora da sala de aula, num ambiente aberto e arejado) ficou bem propício para uma leitura seguida de bate-papo e, no final, degustação das guloseimas.

Figura 14 – Piquenique literário



Fonte: Autora, 2018.

Enquanto o segundo romance foi lido em círculos de leitura, em sala de aula, e o final foi lido no auditório com um café literário e muita vibração com o rumo que a história teve no seu desfecho.

Figura 15 – Imagem do primeiro círculo de leitura do romance **Diva**



Fonte: Autora, 2018.

Figura 16 – Imagem da leitura dos três últimos capítulos de **Diva** e do café literário



Fonte: Autora, 2018.

4.6 O planejamento através dos planos de aula

Apresento algumas fichas com o planejamento das atividades com a turma, as quais apresentam as aulas em forma de roteiro através de etapas, em que são contemplados: título da ficha, número de aula/s, conteúdo, objetivos, procedimentos e recursos.

Modelos:

<p>Primeira Etapa Número de Aula: 2 aulas (120 min.) Ano: 9º ano</p>
<p>Título: Experiências de leitura</p>
<p>Objetivo: Conhecer as práticas de letramento dos educandos/as, suas necessidades e anseios, assim como os entraves e incentivos (no meio familiar e dentro dos muros da escola) para desenvolver estratégias que os conquistem e os aproximem de experiências literárias.</p>
<p>Procedimentos: Conversa com os/as educandos/as sobre a leitura e escrita que realizam no espaço escolar e fora dele; suas preferências e gosto; aplicação de questionário.</p>
<p>Recursos e materiais: 60 folhas fotocopiadas do questionário (para as duas turmas)</p>

<p>Segunda Etapa Número de Aulas: 2 aulas (120min.) Ano: 9º ano</p>
<p>Título: Roda de conversa</p>
<p>Objetivo: Reflexão sobre os dados coletados no questionário sobre a leitura e sua importância na formação cidadã, que auxilia na escrita e se concretiza em situações diversas na sociedade, favorecendo o crescimento pessoal, social, cultural, político e profissional.</p>
<p>Procedimentos: Presença de um poeta popular de Alagoas, promover uma discussão sobre a importância da leitura e suas implicações na formação cidadã, nos aspectos não somente culturais, mas também sociopolítico em que estão inseridos/as, através de conversa e leitura de poemas.</p>
<p>Recursos e materiais: Palestra com um escritor “inusitado”, livro de poemas, conversas interativas.</p>

<p>Terceira Etapa Número de Aulas: 2 aulas de 120 min. Ano: 9º ano</p>
<p>Título: Experiências de letramento (exposição do que está lendo, e/ou buscar na biblioteca uma leitura de seu interesse)</p>
<p>Objetivo: Envolver o maior número possível de estudantes que não estão ainda no clima de entusiasmo que esse projeto requer; e tornar os/as participantes, agentes, protagonistas de suas produções nessa comunidade leitora.</p>
<p>Procedimentos: Visita à biblioteca Procura livre de livros paradidáticos de interesse dos/as educandos/ para efetuarem leituras em casa, e depois socializar a experiência de leitura solitária.</p>
<p>Recursos e materiais: livros paradidáticos.</p>

<p>Quarta Etapa Número de Aulas: 1 aulas (60min.) Ano: 9º ano</p>
<p>Título: Temáticas das rodas de leitura</p>
<p>Objetivo: Deixar os/as educandos/as livres para a escolha dos temas dos textos literários, e assim envolvê-los no processo de despertar para o interesse da leitura, como agentes do processo de letramento.</p>
<p>Procedimentos: Momento de diálogo entre professora e a turma para a escolha dos temas de interesse comum a todos.</p>
<p>Recursos e materiais: Diálogo, quadro branco e piloto para escrever.</p>

<p>Quinta Etapa Número de Aulas: 2 aulas (120min.) Ano: 9º ano</p>
<p>Título: Motivação e introdução</p>
<p>Objetivo: motivação: auxiliar o/a educando/a a adentrar na temática por vários meios, dentre eles relatos, reconto de histórias que dialoguem com o tema, música, filmes, etc. Introdução: apresentar autor e obra de forma sucinta, levantar hipóteses, primeiras impressões etc., e no final comparar as expectativas iniciais com o que de fato aconteceu.</p>
<p>Procedimentos: na biblioteca, ou em sala de aula, os/as alunos/as serão apresentados/as à obra e ao autor, ouvirão um pouco sobre a vida e as condições de produção, ou alguma curiosidade sobre a obra escolhida, escreverão suas expectativas em relação ao que será lido e compararão depois.</p>
<p>Recursos e materiais: texto literário, livro didático, caderno e caneta.</p>

<p>Sexta Etapa Número de Aulas: 10 aulas Ano: 9º ano</p>
<p>Título: Leitura literária</p>
<p>Objetivo: Aproximar os/as alunos/as do letramento, através do encontro com os textos literários.</p>
<p>Procedimentos: Rodas de leitura</p>
<p>Recursos e materiais: romances românticos da biblioteca: A Viuvinha e Diva.</p>

<p>Sétima Etapa Número de Aulas: 2 aulas (120min.) Ano: 9º ano</p>
<p>Título: Interpretação</p>
<p>Objetivo: Ouvir quais as concepções que os/as leitores/as formaram em relação ao que foi lido, relacionar à vida e à sociedade, o que constituem as inferências, para abstrair os sentidos do texto, de acordo com suas concepções.</p>
<p>Procedimentos: Registro das concepções apreendidas por meio do dialogismo.</p>
<p>Recursos e materiais: diálogo, caderno e caneta.</p>

<p>Oitava Etapa Número de Aulas: 3 aulas Ano: 9º ano</p>
<p>Título: Piquenique literário</p>
<p>Objetivo: Finalizar a experiência com a leitura do romance romântico e dialogar sobre o desfecho.</p>
<p>Procedimentos: Socializar as leituras feitas, bate-papo sobre o que acharam da história, o que menos gostaram, estranhezas, troca de experiência em relação ao que foi abordado.</p>
<p>Recursos e materiais: ornamentação da mesa e de todo o ambiente, toalhas, comidas, sucos, livros.</p>

<p>Nona Etapa Número de Aulas: 2 aulas (120min.) Ano: 9º ano</p>
<p>Título: Oficina de socialização das experiências literárias</p>
<p>Objetivo: Questionário no qual os educandos/as falam sobre essa experiência de leitura do texto literário.</p>
<p>Procedimentos: Produção textual a partir de um questionário.</p>
<p>Recursos e materiais: caderno e caneta, folha A4.</p>

<p>Décima Etapa Número de Aulas: 2 aulas (120min.) Ano: 9º ano</p>
<p>Título: Traçando perfis das personagens Carolina e Emília</p>
<p>Objetivo: Materializar as leituras significativas, instigando os/as educandos/as a manterem-se empolgados/as com a oficinas.</p>
<p>Procedimentos: Apresentar outro romance, com um perfil da protagonista totalmente avesso ao perfil da personagem do primeiro romance; diálogo acerca do comportamento feminino e de seus avanços sociais.</p>
<p>Recursos e materiais: livro de romance</p>

Décima primeira Etapa Número de Aulas: 2 aulas Ano: 9º ano
Título: Intervalo de leitura - Perfil da mulher do século XXI & mulher do século XIX
Objetivo: Contextualizar a mulher do século XXI com Diva (séc. XIX); criar expectativa de leitura significativa, de acordo com a apresentação da personagem e do contexto da época
Procedimentos: Exibição de vídeos, pelos/as educandos/as, com representação da mulher empoderada, a partir de outras expressões de linguagem.
Recursos e materiais: auditório, Datashow, diálogo.

Décima segunda Etapa Número de Aulas: 8 aulas Ano: 9º ano
Título: Desvendando uma mulher empoderada no séc. XIX
Objetivo: Materializar as leituras significativas, a partir da leitura de Diva .
Procedimentos: Leitura do romance Diva .
Recursos e materiais: livro de romance.

Décima terceira Etapa Número de Aulas: 2 aulas (120min.) Ano: 9º ano
Título: Intervalo de leitura e segunda interpretação
Objetivo: Diálogo do texto literário com outros textos
Procedimentos: Músicas de mulheres independentes e empoderadas; posicionamentos acerca das leituras das músicas, sempre relacionando o sujeito histórico à leitura de Diva .
Recursos e materiais: auditório, Datashow, letra de música fotocopiada, diálogo.

Décima quarta Etapa Número de Aulas: 3 aulas (120min.) Ano: 9º ano
Título: Expansão literária & café literário
Objetivos: Finalizar a leitura do livro Diva; conversa sobre o desfecho, as últimas impressões e comprovação das expectativas (ou não); Realizar o Café literário – momento de confraternização e encerramento das atividades.
Procedimentos: Leitura dos dois últimos capítulos do livro; diálogo acerca das impressões de leitura; questionário avaliativo acerca da experiência com as oficinas, café literário.
Recursos e materiais: Livro de romance, auditório, Datashow, fotocópia da avaliação das oficinas.

4.7 A importância dos clássicos literários

Pegar um livro, abri-lo guarda a possibilidade do fato estético. O que são as palavras dormindo num livro? O que são esses símbolos mortos? Nada, absolutamente. O que é um livro se não o abrimos? Simplesmente um cubo de papel e couro, com folhas; mas se o lemos acontece algo especial, creio que muda a cada vez.
(Jorge Luís Borges)

Essa epígrafe que escolhi para esta seção, resume fidedignamente a importância de uma leitura literária, com toda a função que lhe é própria. Difícil de conceituar a utilidade literária, mas, uma coisa é certa: algo especial acontece quando nos permitimos entrar nessa “floresta” repleta de mistérios, de segredos passíveis de exploração, no mais feliz dos sentidos. Da mesma forma que algo especial acontece quando, como **desbravadores** da beleza estética em toda representação da arte que busca, dentre as mais variadas funções, refletir sobre o seu estar no mundo e vivenciar as mais diversas experiências, sejam as dores, ou as delícias de ser quem é, com um olhar diferente. Bem parecido quando ouvimos uma música que nos toca e, por nos reconhecermos nela, algo muda, algo se alarga nas nossas concepções e (in)certezas à título de exemplo, **Pétala**, do nosso Djavan. A literatura nos proporciona isso, tranquiliza-nos pois constatamos que não estamos só.

Não podemos nos furtar de perguntar se, numa sociedade tão tecnologicamente assediada, em que crianças e jovens se fecham nesse mundo computadorizado, há espaço para o livro palpável? Com textura e cheiro? Há espaço ainda para os clássicos literários nessa era tão digital? Ana Maria Machado escreve um livro, **Como e por que ler os clássicos desde cedo**, no qual garante que sim. Por mais que tenhamos o mundo ao nosso alcance nas pontas dos dedos, é também na ponta dos dedos que folheamos os clássicos, como também podemos nos valer dessa era famigerada lendo em formato de *E-book*, porém, não tem a mesma emoção sensorial.

A autora supracitada, em quem me baseio para esta seção, define clássico, numa das possíveis definições etimológicas como “uma derivação de *classos*, um tipo de embarcação, uma nave para longas viagens”. A outra, segundo a autora, mais provável, é que venha de **classe**, como sinônimo de sala de aula – “confirmando a ideia de livros de destaque, estudados na escola” (MACHADO, 2002, p. 20).

Uma outra possibilidade é de origem latina – *classicus* – que pertence à primeira classe, que é de primeira ordem, de elite, ou ainda, relativo às classes mais altas do povo romano. Com referência às letras, *classicus scriptor*, era o autor que se destacava da maioria pela beleza das imagens poéticas e pela correção linguística. Assim, Cícero, Homero, Virgílio, César e Horácio eram tidos como escritores clássicos, porque constituíam ‘padrões’ a serem seguidos e suas obras eram estudadas nas escolas.

Percebe-se que são significados próximos e que usamos esse termo para nos referirmos a algo de destaque, seja um clássico literário, ou um clássico do futebol, ou ainda um clássico do cinema. Nos interessa aqui o clássico literário, uma obra de destaque, cujo/a autor/a também é de suma relevância.

Nesta pesquisa, optei por José de Alencar, por sua relevância no cenário literário nacional, por sua temática romântica, e projeto de valorização do elemento brasileiro, numa volta às origens de nossa cultura, valorizando o indígena como parte identitária. E, além disso, pelo desejo dos/as educandos/as no momento de escolha temática, além de termos na biblioteca exemplares em quantidade suficiente para as oficinas. Mas não somente isso. Concordo com Machado (2002) quando destaca a importância de ler os clássicos desde cedo, seja na infância ou na adolescência, com a certeza de que são obras “enriquecedoras do espírito humano”, e mais: “o que interessa mesmo a esses jovens leitores que se aproximam da tradição literária é ficar conhecendo as histórias empolgantes de que fomos feitos” (MACHADO, 2002, p. 12).

Assim como diz a raiz do significado do termo *clássico*, relativo à sala de aula, é dever da escola assegurar esse primeiro contato com os clássicos, haja vista que é raro esse contato acontecer fora da sala de aula. Segundo a autora:

Não é necessário que essa primeira leitura seja um mergulho nos textos originais. Talvez seja até desejável que não o seja, dependendo da idade e da maturidade do[a] leitor[a]. Mas creio que o que se deve procurar propiciar é a oportunidade de um primeiro encontro. Na esperança de que possa ser sedutor, atraente, tentador. E que possa redundar na construção de uma lembrança (mesmo vaga) que fique por toda a vida. Mais ainda: na torcida para que, dessa forma, possa equivaler a um convite para a posterior exploração de um território muito rico, já então na fase das leituras por conta própria. (MACHADO, 2002, p. 12).

No nosso caso, trabalhamos com educandos/as com faixa etária entre 13 e 15 anos (2018), fase em que a curiosidade reina absoluta, e partindo dessa característica tão peculiar, propiciar mecanismos que estimulem ainda mais a imaginação são requisitos necessários para o despertar desses/as jovens leitores/as. Vale salientar, ainda de acordo com Machado (2002), posição com a qual concordo, a referência aos clássicos, como no nosso caso, José de Alencar,

não é para efeito de obtenção de nota, o que mancharia todo um trabalho voltado para o despertar da leitura, a cobrança não deve ser para esse fim, posto que seria distorcer totalmente esse encontro e, fatalmente, um/a futuro/a leitor/a avesso/a a José de Alencar, por exemplo. Conforme afirma Machado (2002), em suas palestras Brasil adentro, quando se depara com interlocutores com experiências catastróficas de leitura, “com frequência afirma veemente que detesta ler livro antigo porque foi obrigado a ler Machado de Assis e Raul Pompeia para o vestibular” (MACHADO, 2002, p. 14).

Ler um clássico é mais que uma oportunidade de conhecer épocas distantes, outras culturas e costumes remotos, “é bom lermos esses[as] autores[as] clássicos[as] porque eles[as] ampliam nossas vidas – como ensina Harold Bloom. E isso não é pouco” (MACHADO, 2002, p. 22).

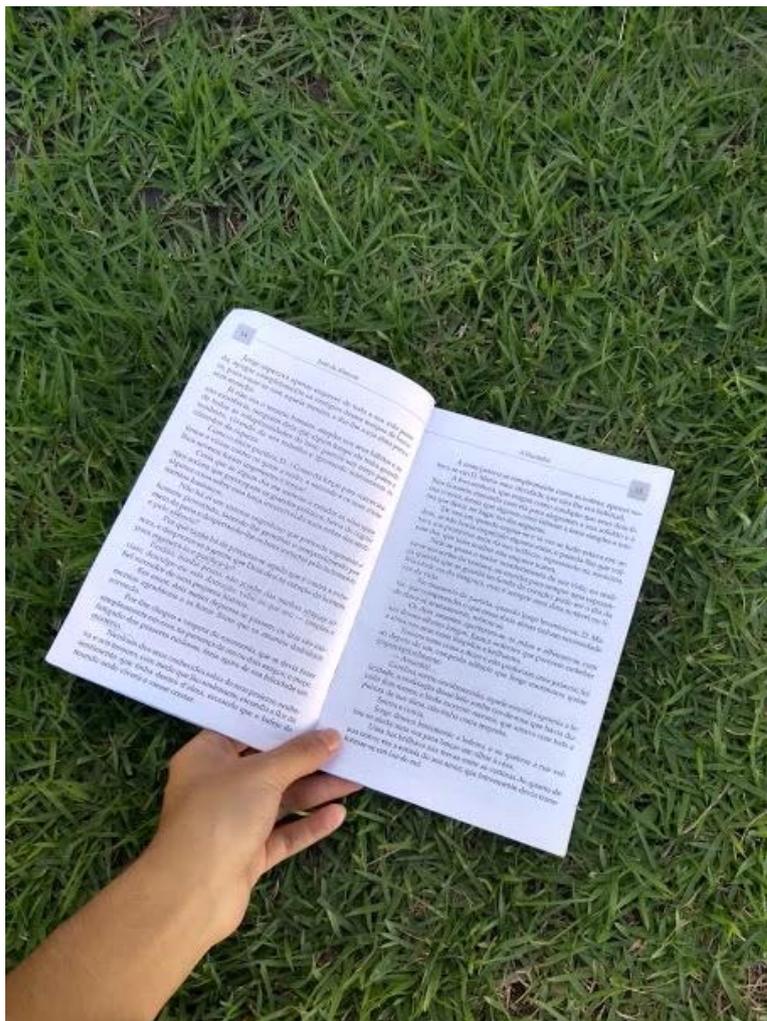
Além disso, um clássico nunca envelhece, a literatura como um todo, com toda a sua força opulenta e reflexiva, transformadora de realidade, é sempre uma nova descoberta, inclusive na mesma leitura do mesmo clássico. A exemplo disso, **Memórias Póstumas de Brás Cubas**, lido 4 vezes por mim, e sempre a primeira vez. A leitura nunca é igual, ela, como numa façanha requintada, sempre tem algo a mais para nos dizer, para nos atingir como uma flecha certa, como se não tivesse terminado de dizer o que tinha que ser dito. Em suma:

São livros que conseguem ser eternos e sempre novos. Mas que, ao serem lidos no começo da vida, são fruídos de uma maneira muito especial, porque “a juventude comunica ao ato de ler, como a qualquer outra experiência, um sabor e uma importância particulares”. Ou seja, não há razão para deixar de ler os clássicos desde cedo. (MACHADO, 2002, p. 22).

Compartilhar o prazer pelos clássicos é mais que uma função social, é uma urgência universal desafiadora. Tem-se trabalhado muito de forma superficial o ensino de literatura. O cenário não é dos melhores, não se percebe mais a leitura em busca do outro, em busca de si, mas uma forma resumida do que nunca chegará a ser. Os/As professores/as entusiastas estão sumindo. As aulas com textos literários estão acompanhando a máxima do mundo informatizado e artificial, cada vez mais distanciados das experiências leitoras.

Interessante observar que, embora a leitura de clássicos seja imprescindível no ambiente escolar, afinal, isso seria pouco provável em outros ambientes, foi a partir de um poeta popular que o entusiasmo atingiu os/as educandos/as. A partir de relatos de experiência e leitura de poemas com jogos de rimas, instigando a criação de imagens em nossa mente conforme a leitura ia sendo conduzida. Em outras palavras, a leitura do texto literário, seja ele clássico ou popular, é fundamental para a formação leitora de nossos/as educandos/as.

Figura 17 – Registro fotográfico do momento de leitura de uma das alunas



Direito e resistência são duas boas razões
para a gente chegar perto dos clássicos.
Mas há mais. Talvez a principal seja
o prazer que essa leitura nos dá.

Machado (2007, p. 19)

5 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA COM A LEITURA LITERÁRIA

Nesta seção, apresento uma análise e reflexão que defendem a pesquisa realizada no *locus* educacional, onde começou uma experiência de pesquisa com intuito de refletir sobre a reformulação da prática pedagógica, em especial, do ensino de literatura, numa busca crescente por estimular outras práticas de leituras literárias naquele lugar, visando o comprometimento de todos/as envolvidos/as, primordialmente, a transformação, alcançando com essa experiência, a construção de processos de letramentos literários. Para tanto, faz-se necessário discorrer sobre os desafios ao longo do percurso, discorrer também sobre a análise do processo, este sempre avaliativo, tanto em relação aos/às educandos/as, como também uma auto avaliação da professora-pesquisadora.

Deve-se esclarecer, a princípio, que o termo avaliação aqui empregado atribui o sinônimo de mensurar todo o processo investigativo, uma vez que se trata de um estudo em que há a constatação de um problema, e a problemática gira em torno de uma intervenção pedagógica. Enquanto tal, não podemos desconsiderar que há a necessidade também de avaliar no sentido de julgar, ou, atribuir uma nota, uma vez que não se pode pensar em procedimentos avaliativos sem considerar os procedimentos pedagógicos. Há uma exigência institucional para isso. No entanto, é válido mencionar que, em um processo de letramento, principalmente literário, um julgamento de valor de um/uma profissional em sala de aula, deve levar em consideração todos os contextos, todas as limitações, os entraves, as dificuldades tanto da professora-pesquisadora, quanto dos/as educandos/as.

Assim, as metas alcançadas se devem, principalmente, por essa consciência de que novos desafios requerem sensibilidade para compreender as limitações do outro, uma adequação às condições oferecidas, para que a pesquisa não se perca pelo caminho. Desse modo, houve uma necessidade de reorganizar as etapas, no nosso caso, como mencionado na seção anterior, a proposta inicial era a leitura de apenas um romance literário, no caso, **A viuvinha**. Mas antes, tivemos um momento de sensibilização na biblioteca, como foi registrado na figura abaixo.

Figura 18 – Visita à biblioteca, após o momento de sensibilização acerca da importância da leitura, do universo dentro de um livro



Fonte: Autora, 2019.

Vale ressaltar que, este momento foi de suma importância para fomentar a busca pela leitura literária: a visita à biblioteca da escola, local pouco importante até então, de modo que alguns/algumas a frequentavam, ou para matar aula, ou para conversar mais secretamente, e até para namorar. A partir do momento que tivemos a visita inusitada do poeta popular sr. Antônio, com toda a sua paixão pela literatura, e como isso foi decisivo em sua história de vida, o olhar para as prateleiras de livro certamente foi outro. Estavam diante não só de livros de diferentes áreas, mas sim diante de um mundo a ser explorado, descoberto e apreciado ativamente. Isso foi primordial para as etapas seguintes.

Neste momento, os/as educandos/as procuraram um livro literário de seu interesse, não houve imposição de minha parte, professora-pesquisadora. Deixei-os/as livres para escolher uma temática de seu interesse, a maioria optou por contos e crônicas, efetivando uma leitura, no momento silenciosa, como num ato solitário, e depois escolhi cinco para discorrer sobre as impressões dessas leituras. Depois, solicitei que escrevessem um resumo do que haviam lido, num relato de acordo com suas impressões. A maioria limitou-se ao resumo mesmo, sem impressões de leitura. Concentrei os comentários nos/as poucos/as educandos/as que conseguiram imprimir na leitura suas impressões, chamando atenção aos trechos em que isso acontecia, visando com isso tomar como exemplo para os/as demais atentarem para essa questão, e assim sentissem menos dificuldade numa segunda oportunidade.

No primeiro momento, fizemos um piquenique literário, introduzindo a leitura propriamente dita, após a apresentação do autor e da obra em sala de aula, conforme dito na

seção 4. Optei por começarmos a leitura no campo e com um piquenique literário organizado por todos/as alunos/as e a professora-pesquisadora, com uma lista do que cada um/a poderia levar para esse momento. Algumas razões nos levaram a escolher fazermos a roda de leitura no campo da escola, como por exemplo, explorar outras áreas da escola nas atividades pedagógicas, tornar esse momento acolhedor e agradável, além de satisfazer ao pedido da maioria de ficarmos à vontade, num lugar com ar puro e iluminado.

Figura 19 – Imagem da primeira roda de leitura realizada no espaço do campo da escola, pela manhã



Fonte: Autora, 2018.

A cada intervalo de leitura, conforme propõe Cosson (2006), busquei instigar os/as educando/as a refletirem sobre a leitura realizada acionando o conhecimento de mundo que levaram para essas leituras, bem como levarem depoimentos ou situações por eles presenciadas ou até vivenciadas de modo a enriquecer e ressignificar a leitura.

Enquanto tratávamos do perfil de Jorge, narrador protagonista do romance lido, perfil de um jovem que, no início do romance mostrou-se irresponsável, inconsequente, aventureiro, um típico rapaz bem-nascido, filho de um pai rico, age após ficar órfão sem limites e sem bom senso, julgando estar financeiramente confortável. Isso levantou algumas discussões sobre o comportamento de alguns jovens na contemporaneidade, que se autointitulam donos de suas vontades, sem pensar nas consequências de seus atos.

Nesse sentido, ratifico a afirmativa de Cosson (2006), acerca das concepções textuais estarem interligadas às experiências de mundo dos sujeitos envolvidos, e como esses sujeitos percebem a sociedade em que estão inseridos já que “isso ocorre porque a literatura é plena de saberes sobre o homem [a mulher] e o mundo” (COSSON, 2016, p. 16).

As dificuldades nas leituras iniciais se concretizaram na linguagem, como o autor escolhia as palavras para descrever uma cena e as próprias personagens, o que gera uma imagem e que conduz ao entendimento (ou não) daquilo que é lido. A aluna R. S. questiona o porquê desses escritores não serem mais diretos na forma de falar “as coisas”, “olhar pela fresta? O que é isso, profe?”. A quem respondi que seria olhar por uma abertura pequena, estreita. A qual retrucou: “não seria mais fácil dizer que não abriu a janela inteira?”. Diante disso, e de outros trechos “estranhos” para os/as educandos/as, comentei que em alguns casos, conseguimos entender pelo contexto, e que a linguagem literária é diferente, é única, tem propriedades diferenciadas de escrita. Do contrário, seria um texto qualquer, independentemente de seu objetivo. Ao contrário, para buscar a literariedade de um texto, é preciso alguns recursos estilísticos, que não são encontrados em outro tipo de texto.

No decorrer das aulas, quando não era de leitura, os/as educandos/as mostravam-se ansiosos pelo próximo momento das rodas de leitura. Isso me animava, enquanto professora-pesquisadora, porque consegui enxergar neles/as mais que um pedido para fugirem das chatices das aulas sobre gramática, ao contrário, uma empolgação para desvendarem, como detetives mirins, o rumo da história entre dois jovens apaixonados. Percebi, claramente, o envolvimento de todos com a leitura, as manifestações de torcida pelo casal, ou rejeição das atitudes passivas de Caroline, representando a mulher sem muito espaço social, representando a figura feminina sempre que, historicamente, não tem muito destaque social, numa passividade de ações e de fala, tantas vezes calada diante do que não poderia dizer por convenções.

A intenção foi fazer uma análise das representações literárias, foi analisar como a figura feminina foi percebida no decorrer da leitura realizada. Isso sempre através da troca estimulada pelo diálogo de como as personagens eram percebidas a cada capítulo lido. No caso de Carolina, menina bonita, 15 anos, de família sem posses, inclusive para a questão de dote, tradição da época, assim como casar cedo, antes dos dezoito. Exigência social de que, se a jovem demorasse a chegar ao matrimônio, ficaria para tia, numa referência a não ter filhos, uma vez que não houve casamento, e assim só teria sobrinhos.

Meiga e delicada, de pele morena clara, numa sociedade escravocrata, rendeu-se aos encantos do rapaz apaixonado por ela à primeira vista. Carolina se enquadra numa típica moça do século XIX. No percurso da leitura, houve momentos em que, sem esperar pelos intervalos, os comentários e reflexão de que essa prática do matrimônio entre casais jovens, principalmente a mulher, não se restringe ao século citado. Durante o século XX, também ocorreu e, em número menor, até hoje observa-se. Acerca disso, houve uma necessidade de pararmos de ler para conversarmos sobre essa questão. Interessante que as próprias mães desses/as jovens, a maioria,

casaram-se cedo (ou “juntaram-se” termo popular usado para relação não oficializada no cartório e que eles/as adotaram em sala de aula), entre 13 e 17 anos, confirmando que o matrimônio antes da maior idade não está restrito àquele século, porém sem dote, mas com iniciação sexual precoce.

Diante dessas questões, solicitei um seminário em que os/as educandos/as pesquisassem os costumes da sociedade do século XIX, e levassem para sala de aula, com fotos e, se possível, algum vídeo sobre isso. O vídeo não foi possível, nessa etapa, mas as apresentações foram bem interessantes a medida que essas descobertas eram visitadas constantemente no romance em fase de leitura.

Figura 20 – Apresentação do seminário sobre os costumes da sociedade do século XIX



Fonte: Autora, 2018.

Nesta atividade, solicitei que cada um estivesse livre para suas pesquisas, de modo a expandi-las como quisessem. Houve a tentativa de reproduzir a praia da Glória, bem citada na obra lida. Avaliei como positivo, já que mostrou entrosamento com os detalhes do que estava sendo lido. Isso me faz concordar com Solé (2012, p. 22) ao afirmar que “o[a] leitor[a] constrói o significado do texto”. Além de construir o sentido do texto, há passagens que mais se destacaram para os/educandos/as, colaborando para esses sentidos, pois ao perguntar qual o motivo da maquete, responderam que “foi perto dela (da praia) que Jorge se matou, um momento bem tenso na leitura, além de haver atração pelo suicídio, algo macabro...”.

Essa etapa foi bastante significativa, principalmente por perceber cada vez mais o envolvimento da maioria, negando com isso, as afirmativas iniciais de que não gostam de ler, ou não se interessam. Logo, creio que o problema não está nos/as educandos/as, e sim ter em mente que leitura é bem mais vasta que decifração de códigos, que faltam propostas

metodológicas que os incentivem, que sejam constantes, desafiadoras e, principalmente, que essa prática passe a ser um hábito. Segundo Solé (2012, p. 33):

Considero que o problema do ensino de leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceituação do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. Estas propostas não apresentam o único nem o primeiro aspecto; considerá-las de forma exclusiva equivaleria, na minha opinião, a começar a construção de uma casa pelo telhado. (SOLÉ, 2012, p. 33).

Nesse percurso, buscando sempre a inserção dos/as educandos/as ativamente na leitura, validando assim a pesquisa-ação, tivemos a concretização das etapas, que, embora sendo conduzidas de forma natural, sempre atenta aos objetivos definidos em cada momento de leitura, e a expansão delas, sempre com diálogo, troca de percepções e expectativas para o desfecho do romance.

Nos dois últimos capítulos d'**A Viuvinha**, fizemos um momento final tanto da leitura quanto da confirmação do que os/as educandos/as esperavam, ou surpresa diante da descoberta de que Carlos, na verdade, era Jorge. Foi um momento de grande agitação.

Figura 21 – Imagem do piquenique literário no campo para o encerramento da primeira roda de leitura



Fonte: Autora, 2018.

Solé afirma que ler vai além de conhecer as estratégias e técnicas de leitura, segundo a autora de **Estratégia de leitura**, “ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa” (2012,

p. 90), e complementa: “e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. Com isso, Solé adianta que, tanto os/as professores/as quanto os alunos devem estar motivados para ensinar e aprender a ler, nesse caso, ainda segundo a autora, “seria preciso distinguir situações em que “se trabalha” a leitura e situações em que simplesmente “se lê”.

Concordando com Solé (2012, p. 90), acredito que esses dois momentos de leitura são importantes nessa ação pedagógica de despertar para a leitura e de descobertas, e ela vai além: “a leitura deve ser avaliada como instrumento de aprendizagem, informação e deleite.

Após a finalização do romance **A viuvinha**, e das reflexões acerca da leitura, um comentário específico me chamou atenção: no momento em que Carlos revela ser Jorge, a cena mais vibrante para os/as envolvidos/as no círculo, algo chamou atenção da aluna A. C., no momento da revelação da verdadeira identidade, este desabafou que, se Caroline tivesse aceito o amor de outro homem, Jorge sumiria para sempre da vida dela, fala esta que levantou a indignação dessa aluna, por tamanha manifestação de machismo. Segundo ela:

então o homem some, volta a se encontrar com uma mulher que simplesmente deixou de viver por causa dele, e ao tentar reconstruir a sua vida com outro homem, que era na verdade o seu marido, ela não poderia? Ele se daria ao luxo de sentir ciúme dele mesmo, na figura de Carlos? Sinceramente, eu teria mandado pastar [indignada!]. Quer dizer que a mulher não tem o direito de reconstruir sua vida diante de um luto de 5 anos? [ela estava indignadíssima!].

Diante dessa concepção relacionada à questão de gênero, questão muito atual e que merece todos os debates possíveis, uma vez que, por influência de concepções patriarcais, ainda temos enraizado na sociedade algumas questões seculares relativas ao espaço da mulher em todas as esferas de convenções sociais, seja trabalho, estudo, matrimônio, maternidade, relações afetivas, sexuais e tantos outros. Essa reação provocada pela leitura do literário a partir da leitura do real, ressignificada pela trama, é o efeito das reflexões que a arte promove em nós. Acerca disso, Magalhães (2011) afirma que:

A estética lukacsiana apresenta, a nosso ver, o estudo da relação sujeito artístico *versus* realidade social, mostrando que a subjetividade artística contém capacidade ímpar de fazer a leitura do real. A arte apresenta-se como a expressão mais elevada do pensamento humano, única capaz de refletir o seu tempo e antever, de forma artística, possibilidades futuras para a sociedade. É o[a] artista através do ponto de vista intrínseco – a obra –, o[a] criador[a] único[a] desse fenômeno. (MAGALHÃES, (2011, p. 11 e 12).

Logo percebi que tínhamos mais a fazer e que não poderíamos encerrar aí as nossas oficinas, conforme fora pensado no primeiro planejamento de lermos apenas um romance. Com o final da leitura de **A viuvinha**, tínhamos “panos pra manga” para realizarmos outra leitura e

confrontar as duas. Além disso, se encerrássemos nossas leituras aí, ficaria com uma sensação de que estava incompleto. Faltava algo guardado nos esperando. Isso também justifica o subtítulo deste trabalho, cuja proposta é a apresentação de estratégias de leitura do texto literário no ensino fundamental II, igualmente justificado pelo abandono de outras práticas de incentivo à leitura, que em nada incentivavam, ao contrário, afastavam os/as educandos/as dessa necessidade tão pedagógica, social e política.

Na roda de conversa seguinte, fomos para o momento de estímulo, motivação da leitura, seguindo a proposta de Cosson (2006) e de Solé (2012), embora a maioria já estivesse motivada, mas a intenção também é conhecer um pouco de uma personagem avessa às convenções da época, contrastando com a personagem anterior. Pelo tempo curto, visto que era final de ano letivo, juntei o momento da motivação com o momento da introdução, em que são apresentados autor e obra. Como trata-se do mesmo romancista, José de Alencar, foi mais rápido, nesse sentido. Em duas aulas fizemos essas duas partes da proposta. A conversa foi bem proveitosa, com depoimentos reais de filhos/as de mães soltas (antiga denominação para mãe solteira), ou mãe que sustenta a casa enquanto o pai cuida das tarefas domésticas, contrariando as normas sociais, falas de forma orgulhosa quanto ao papel feminino hodierno. Ao passo que foram lembrando de músicas que tratam dessas questões, o que pedi para guardar para o percurso da leitura nos intervalos, mas deixando claro que esse momento existiria sim, como expansão da realização das oficinas.

Na primeira roda de leitura efetiva da obra, nos primeiros capítulos, houve a apresentação de Emília, futura diva da sociedade fluminense, porém feia, estupidamente feia e arisca, fato que levou os/as educandos/as, principalmente, a se inquietarem e perguntar como essa “magrela” seria diva. Ao que respondi que tivessem calma, pois muito estava por acontecer. A leitura exige calma, mas as expectativas são fundamentais para serem confirmadas ou refutadas no final, levando-os à construção de significados.

Notamos que, ao longo das leituras, os/as educandos/as foram observando a metamorfose de Emília, que foi se revendo diva, justificando o título da obra, através de suas ações nada convencionais para a época, fato que estava constantemente retomando o contraste entre esta e Carolina, a viuvinha. Isso se concretizou mais significativamente nos intervalos de leitura, ao ser solicitado que os/as educandos/as levassem para sala de aula outros textos que interagissem, que se relacionassem com a leitura atual. A mulher empoderada que é **Diva**, Emília, foi sendo enxergada em outras divas do século XXI, momento crucial nas nossas oficinas. Mulheres atuais foram se revelando em sala de aula a partir de vídeos musicais, letras fortes de resistência a uma sociedade tão historicamente machista. Houve, então, um momento

no auditório de alargar essa visão, unindo harmoniosamente a literatura com outras expressões artísticas, no caso, a música, a dança, *performances* significativas que acompanhavam as letras, e sua representatividade para reforçar a postura “afrontosa” da mulher ousada.

Figura 22 – Imagem do intervalo de leitura no auditório com exibição dos vídeos clipes e das letras de música



Fonte: Autora, 2018.

A primeira exibição de vídeo foi da cantora Beyoncé (Disponível em: <<https://youtu.be/JCmrw3mRzpc>>), na qual a letra da música *Flawless* trata de duelos entre grupo de *Hip Hop* e algumas mulheres, dentre elas, Beyoncé, esta que, com letra carregada de raiva (me respeitem, me respeitem, curvem-se, vadias!), em referência a mulheres que não respeitam a sua história, mas são loucas para serem como ela. Questionei ao grupo o motivo de terem trazido esse videoclipe, com essa letra, que paralelo eles/as podem fazer com a leitura realizada, o que me responderam que “as palavras dos trechos abaixo estão carregadas de verdades pelas quais as mulheres passam, numa sociedade que desrespeita a mulher por, simplesmente, ser mulher. Somos todas divas”.

Na conferência proferida pela escritora feminista africana Chimamanda Ngozi Adichie, no TDEx, em 2014, que se tornou livro, ela assevera:

Nós ensinamos as meninas a se diminuïrem, a se sentirem menores.
 Nós dizemos para as meninas: ‘Você pode ser ambiciosa, mas não muito.
 Você deve querer ser bem sucedida, mas não tão bem sucedida assim, senão
 pode ameaçar o homem.’
 Porque eu sou mulher, as pessoas esperam que eu deseje o casamento.
 Esperam que eu faça as minhas escolhas sempre mantendo em mente que o
 casamento é a coisa mais importante.

Veja bem, o casamento pode ser uma fonte de alegria, amor e apoio mútuo, Mas por que ensinamos as meninas a desejar o casamento, mas não fazemos o mesmo com os meninos?

Nós criamos as meninas para que encarem outras meninas como competidoras.

Não por empregos ou por realizações profissionais, o que pode ser uma coisa boa, mas pela atenção dos homens.

Nós ensinamos às meninas que elas não devem ser indivíduos dotados de desejo sexual, assim como são os meninos.

Feminista: uma pessoa que acredita na igualdade política, econômica e social entre os sexos. (Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=hg3umXU_qWc&feature=youtu.be>.

Acesso em: 22 nov. 2018).

Essas palavras, da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie estão no livro intitulado **Sejam todos feministas**, lançado em 2015. Até então não a conhecia, nem o grupo de alunos/as que trouxeram a música da Beyoncé, e de brinde, esse trecho. O interessante naquele momento foi a consciência de que as mulheres, ao longo do tempo, são educadas para o casamento, o que não acontece com os homens. Esse apelo social, segundo o grupo, não deve acontecer porque “cada um sabe o que é melhor pra si”. Houve um momento de exemplos de pessoas próximas, exemplos presenciados por parentes e amigos de parentes sobre a questão da obrigatoriedade matrimonial:

Minha avó ficou viúva e não quis mais saber de homem, nem de mulheres (risos), e isso é algo que a gente respeita, também conheço garotas jovens que tiveram seus companheiros mortos e estão refazendo suas vidas, também tem que respeitar. Então, mulheres como Carolina (a viuvinha) ainda existem até hoje, mas muitas Emílias (Diva) também existem. O que não pode deixar de existir é o respeito à opinião do outro. Eu posso até casar, mas não faço disso o objetivo da minha vida. Se lutar pelos meus sonhos e não pelo que a sociedade impõe, porque sou mulher, se isso é ser feminista, então eu sou feminista! (Aplausos). E o mesmo se aplica à maternidade, porque a mulher não se resume a ser mãe e esposa, ela pode fazer outras coisas, mas não necessariamente isso.

Esse intervalo de leitura foi bem interessante porque todos/as quiseram dar sua opinião, tanto os/as que estavam apresentando, quanto os/as que estavam assistindo. Foi bem produtivo, uma verdadeira troca de experiências e opiniões, sem se desvincular da obra literária.

Nesta mesma manhã, outra equipe trouxe outro vídeo clipe forte, agora de uma brasileira, a cantora Iza, disponível no YouTube em: <https://www.youtube.com/watch?v=FnGfGb_YNE8>. Na canção, intitulada **Dona de mim**, a letra é reflexiva, com imagens tocantes, afirmativas quanto aos papéis conquistados pela mulher, e o que ela vem conquistando a muito custo, mesmo numa sociedade patriarcal e machista. A mistura da letra e toda representatividade de papéis femininos abordados no

videoclipe, numa sociedade extremamente machista, foi muito instigante. As imagens foram fundamentais na construção das personagens interpretadas, com um dado a mais – a mulher negra numa sociedade machista e racista.

O início do videoclipe traz uma mãe solo, que precisa trabalhar para sustentar seu filho, ainda de colo, e, enquanto cozinha para ele, mostra-se feliz com o seu pequeno, além de estudar com ele no colo, em casa ainda. Segundo os/a educandos/as, a observação que fizeram sobre esse início é uma crítica ao abandono que a mulher sofre diante de uma gravidez não desejada, não planejada. Enquanto a imagem é mostrada, a letra corrobora com a cena:

Já me perdi tentando me encontrar.
 Já fui embora querendo nem voltar.
 Penso duas vezes antes de falar,
 Porque a vida é louca
 Mano, a vida é louca

Com cenas intercaladas, aparece uma professora negra, segunda personagem do clipe, numa escola de periferia, lecionando, e tem sua aula interrompida por um tiroteio. Fato que obriga a todos/as a se deitarem, enquanto a professora tenta proteger a si mesma e a turma. Fato tão conhecido de nossa sociedade, diariamente noticiado. Enquanto isso, Iza sempre entoando a letra, aparece com um *look* de composição militante, que confere a representação da sua própria militância. É um look militar, mas podemos observar corações espalhados pelo uniforme, trazendo a militância de forma pacificadora, conferindo amor e proteção, mas segura de suas atitudes e consciente do que vem a ser sororidade. Neste contexto IZA significa a proteção, que olha pelas mulheres, sobretudo pelas mulheres negras. No final da cena, Iza abraça os/as alunos/as e a professora de maneira bastante representativa. O trecho da música, nesta cena, confere às imagens uma harmonia de resistência:

[...] Sempre fiquei quieta, agora vou falar
 Se você tem boca, aprende a usar
 Sei do meu valor e a cotação é dólar
 Porque a vida é louca, mano, a vida é louca.

Interessante a observação dos/as educandos/as nesta segunda estrofe da música no que diz respeito à voz, antes silenciada, e agora incentivada a usar. Antes a mulher pensava duas vezes antes de falar; agora, ela “aprende a usar”, numa referência a se expressar diante das injustiças que sofre no meio social. A não mais calar, porque agora sabe o seu valor, e este é precioso (**sei do meu valor / e a cotação é dólar**). Assim como Emília sabe do seu valor, do fascínio que exerce sobre os homens e como não se deixa levar por *status*, ou pelas exigências sociais.

Na sequência, o refrão mostra uma mulher forte, embora frágil pois sofre, chora, mas não se deixa abalar, não retrocede: **Me perdi pelo caminho / mas não paro, não/ já chorei mares e rios / mas não afogo, não.** Ao serem questionados/as por que ela se perdeu pelo caminho, a resposta estava pronta: **porque a caminhada é incerta, nós só não podemos parar!** E prosseguem:

Sempre dou o meu jeitinho
 É bruto, mas é com carinho
 Porque Deus me fez assim
 Dona de mim
 Deixo a minha fé guiar
 Sei que um dia chego lá
 Porque Deus me fez assim
 Dona de mim

Numa outra cena, Iza surge num tribunal para contar a história de mais uma personagem, uma advogada (embora não seja o foco da cena, vale salientar com finalidade representativa, que a atriz que interpreta a advogada é uma mulher trans). Na história, a advogada defende uma mulher negra que está sendo julgada por um júri formado por homens brancos, bem como, o próprio juiz (extremamente simbólico). Algemada, a mulher aparece sorrindo para sua advogada como sendo a única pessoa ali naquela sala capaz de ajudá-la, Iza traz nessa cena a sensação de que mulheres precisam ajudar umas às outras, sustentando o pilar da empatia feminina, o que o movimento feminista chama de sororidade.

Vale destacar que, nesse momento das cenas, os/as educandos/as chamaram atenção para o fato de que as mulheres da nossa sociedade não são unidas, ao contrário, se desrespeitam para chamar atenção dos homens: “Elas devem, segundo eles/elas, se unir para se destacar na sociedade com o seu potencial, com seu talento e determinação, e não competindo entre si, ainda mais por causa de homem”.

Na última cena, emocionante, as personagens aparecem dentro de uma igreja, enquanto um grande coral feminino canta o refrão da música com a própria Iza entre elas:

Me perdi pelo caminho, mas não paro, não
 já chorei mares e rios
 mas não afogo não
 Sempre dou o meu jeitinho
 é bruto mas é com carinho
 porque Deus me fez assim
 dona de mim
 Deixa minha fé guiar
 sei que um dia eu chego lá
 porque Deus me fez assim
 dona de mim.

A explicação foi tão emocionante quanto às imagens. As mulheres precisam se unir numa única voz, como nesse coral uníssono. Sem perder a fé em si mesmas, e sempre com união, resistência e luta, buscando uma sociedade menos injusta com as mulheres que ousam querer ser percebidas de igual para igual.

Essa experiência no intervalo de leitura foi muito importante pela abordagem e envolvimento dos/as educandos/as, mostrando seu ponto de vista, interpretando textos em forma de música, interpretando principalmente as cenas trazidas pelos videoclipes em consonância com a letra, tendo em vista a ideia central – a sororidade, fortemente representada no feminismo através de uma postura ética nas práticas cotidianas deste movimento de busca por igualdade entre os gêneros, em que uma mulher se solidariza a outra.

Como esse momento tomou as duas aulas, não conseguimos concluir todas as apresentações dos grupos, o que só ocorreu na roda de leitura seguinte. Essa finalizou no auditório também, onde fizemos nosso café literário, lendo os dois últimos capítulos e assistindo as duas últimas apresentações.

Os dois vídeos que os/as educandos/as levaram para o último momento foram escolhidos na mesma linha dos anteriores – videoclipes com letras fortes de combate ao machismo, combate ao desrespeito e injustiças que as mulheres sofrem diariamente. Começamos com o videoclipe **Respeita as mina**, da cantora Kell Smith, disponível no endereço eletrônico <<https://www.youtube.com/watch?v=Hnan1HTbozQ>>, com várias mulheres famosas repetindo o refrão de cada vez – **respeita as mina** – uma letra autoafirmativa de mulheres que têm consciência do seu espaço, mas a sociedade não, segundo os/as educandos/as, a mulherada tem cada vez mais conquistado o seu espaço e não é a opinião alheia que a fará retroceder:

Não faço pra buscar aprovação alheia
Se fosse pra te agradar a coisa ‘tava’ feia
Então mais atenção, com a sua opinião
Quem entendeu levanta a mão.

Segundo eles/elas, **Diva** se enquadra perfeitamente na letra dessa música pela postura que mostrou desde que tomou consciência de que não precisa agir para agradar ninguém, não se deixa levar por pretendentes que veem nela uma mulher esplêndida para ser sua, e desfilam segurando o seu braço como um troféu. A mulher do século XXI causa, assim como **Diva** do século XIX, estão fazendo a própria história e querem respeito, não importa a roupa, a maquiagem, nenhuma deve/pode ser estuprada, nem ser julgada por seu estilo. “É preciso

respeitar. É preciso também que a mulher se respeite, valorize-se, mas não com um tom machista, porque roupa não desprezita ninguém, a maldade está em quem ver.

Sim respeito é bom, bom
 Flores também são
 Mas não quando são dadas só no dia 08/03
 Comemoração não é bem a questão
 Dá uma segurada e aprende outra vez
 Saio e gasto um dim, sou feliz assim
 Me viro, ganho menos e não perco um rolezin
 Cê fica em choque por saber que eu não sou submissa
 E quando eu tenho voz cê grita: "ah lá a feminista!"
 Não aguenta pressão, arruma confusão
 Para que tá feio, irmão!

Tema muito atual, com termos novos como empoderamento feminino, muito utilizado nos intervalos, os/as educandos/as representaram bem essa ideia com as escolhas das músicas acompanhadas dos vídeos, que colaboram para o entendimento, sempre relacionados à leitura realizada, com outras vozes, outras “divas” que gritam por respeito e aceitação. Segundo eles/elas, o dia da mulher é todo dia, não adianta deixar no calendário o dia 8 de março reservado para elas, e o resto do ano de massacre de ideias e comportamento que só tentam diminuir a força da mulher, principalmente com o alto índice de relacionamentos abusivos que terminam de modo trágico, aumentando os índices de feminicídio nas estatísticas de violência do país.

Avalio positivamente esses momentos, pois as vozes dos/as educandos/, sujeitos ativos ao longo da pesquisa, exposta neste trabalho, mostraram-se empenhados em dar/ter voz, mostrar sua arte, pois o estilo musical foi livre, cada um trouxe aquilo que gostava e que tinha ligação com as leituras realizadas, de forma mais significativa e contextualizada.

Figura 23 – Imagem do último círculo de leitura, no auditório



Fonte: Aluno/a, 2018.

No final, o auditório bem preparado para esse momento, terminamos a leitura com muita vibração, pois o final feliz num romance é a grande expectativa. Muitos sentimentos misturados, alguns comentários machistas, o que corrobora a ideia de que a sociedade é muito machista, considerando que Jorge, nas palavras dele, “foi feito de gato e sapato por uma mulher”, mas o amor prevaleceu, para a alegria e vibração da maioria leitora, que não resiste a um final feliz ao ler um romance romântico pela primeira vez.

Diante do encerramento da leitura de *Diva*, através do envolvimento de todos/as educandos/as com a leitura, com conversas comentando o desfecho com a intimidade de quem conhece bem as personagens, seus dramas, suas tramas, e inquietações, vi, enquanto professora-pesquisadora, que conseguimos alcançar os objetivos pretendidos. O envolvimento de todos/as com a leitura do texto literário, não em busca de notas, absolutamente! Mas sim, em busca de uma vivência leitora até então desconhecida. Diante dessa constatação, tivemos – professora-pesquisadora, orientadora e educandos/as – uma experiência fascinante e muito significativa com o trato real e social dado ao texto literário. Todos/as avançamos, e, nesse avanço, vale salientar que os intervalos de leitura foram imprescindíveis para o sucesso dessa experiência.

Figura 24 – Imagem do nosso encerramento com o café literário



Fonte: Aluno/a, 2018.

Figura 25 – Imagem do último café literário e encerramento do círculo de leitura



Fonte: Autora, 2018.

Após o encerramento da leitura e dos intervalos, foi necessário um questionário no qual fiz algumas perguntas acerca dessa experiência, se foi válida como incentivo à leitura, qual a opinião deles/as, conforme mostra no Apêndice E, como um *feedback* dessa experiência. O resultado foi muito gratificante, uma vez que a maioria sentiu-se, de fato, dentro dessa “floresta” intrigante, repleta de experiências a serem vivenciadas. O envolvimento foi o que mais nos deixou feliz, considerando que tinham dito que não se interessavam por leitura. Graças às rodas propostas, a concepção mudou, para a nossa felicidade enquanto professores/as que almejamos um mundo com mais letramentos literários.

Figura 26 – Imagem do questionário sobre a experiência de leitura – Aluno P.G.S.D.

6. O que você achou dessa experiência de leitura?
 muito educativo, e ensina uma nova forma de
 leitura que eu nunca tinha visto

7. Quais foram as suas maiores dificuldades para compreender a leitura?
 As palavras complexas e difíceis de pronunciar

8. Em relação aos intervalos de leitura, as atividades com músicas e vídeos ajudaram na melhor compreensão das obras? Por quê?
 Sim, por que ajudam a compreender e reconhecer
 um pouco mais sobre a obra

Fonte: Autora, 2018.

Figura 27 – Imagem do questionário sobre a experiência de leitura – Aluno E.D.S.

6. O que você achou dessa experiência de leitura?
 Foi ótima, aprendi a como devo tratar as mulheres ao meu redor

7. Quais foram as suas maiores dificuldades para compreender a leitura?
 As palavras que eu não conhecia

Fonte: Autora, 2018.

Figura 28 – Imagem do questionário sobre a experiência de leitura – Aluno M.G.S.

6. O que você achou dessa experiência de leitura?
 Muito boa, tenho consciência que isso é muito importante, e tenho certeza que terei bastante proveito.

7. Quais foram as suas maiores dificuldades para compreender a leitura?
 Algumas palavras e o modo de falar, que é bem diferente dos dias de hoje.

8. Em relação aos intervalos de leitura, as atividades com músicas e vídeos ajudaram na melhor compreensão das obras? Por quê?
 Sim, Porque enfatizou mais o que o livro tem sobre o título

9. Após essa experiência, você se considera um leitor/a melhor? Acredita que lerá diferente depois do que vivenciou nos círculos de leitura?
 Sim, Acredito que isso influenciou a minha forma de ler um livro

Fonte: Autora, 2018.

O resultado do questionário foi animador, e diante das respostas, tivemos a certeza de que estamos no caminho certo. A transformação não se dá repentinamente, é um processo lento, uma mudança na postura tanto docente quanto discente. O que não podemos é desistir diante dos entraves.

De acordo com as respostas ao questionário, a maior dificuldade foi em relação à linguagem, a maioria sentiu que melhorou o desempenho de leitura e a forma de interpretar; o que chamou mais a atenção foi a resposta do aluno E.D.S. quando questionado sobre o que achou dessa experiência de leitura. A resposta foi inusitada: “Foi ótima, aprendi a como tratar as mulheres ao meu redor”. Em referência às discussões acerca de feminismo e empoderamento feminino, além das conquistas ao longo do tempo, frente ao machismo que insiste em existir.

Quanto à avaliação, não busquei métodos vazios como relatórios, fichas de leitura, ou até diário de leitura. A avaliação, conforme mencionado, foi processual, tanto nas rodas de leitura, como nos intervalos, o envolvimento, o desempenho, a participação, e sobretudo, o interesse, o entusiasmo em ler, mensurado a partir desse envolvimento ao longo do caminho, do encontro entre leitor e texto literário.

E toda essa preparação não estava desarticulada com o processo de avaliação da turma, exigência institucional. Conforme Carvalho (2018) nos mostra, ao traçar um panorama histórico no modo de avaliar os/as educandos/as, de acordo com os padrões dos documentos oficiais como a LDBN, instrumentos pedagógicos mais recente, confere ao termo avaliação uma necessidade não mais de **medir** quantitativamente (baseado em estudos de Skinner e Watson – nas décadas de 1930 e 1940), mas concordando com os avanços que se tem do termo – **avaliação** – uma abordagem **qualitativa**, nos anos 1980, que nos interessa pois são quatro momentos ao longo de décadas percebendo que vai além dos objetivos meramente institucionais.

Carvalho (2018) traça um panorama histórico em volta do termo avaliação, com quatro momentos. Somente nesse quarto momento é que a postura quanto à forma de avaliar foi percebida como algo mais significativo, que não se resume a uma “prova de marcar xis”, que é muito pouco para avaliar se o processo de ensino-aprendizagem está, de fato, acontecendo de forma positiva. Segundo Carvalho (2018):

Mas há ainda um quarto momento, e esse parece convergir para a proposta aqui preconizada: a da avaliação diagnóstica de habilidades. Os autores chamam esse novo momento de **novas tendências em avaliação**, com o termo “avaliação” sendo entendido como “avaliação da mudança ocorrida no aluno como consequência de uma ação educacional sistemática” (Castilho Arredondo e Diago, 2010, p. 32). Some-se a isso – no caso das políticas de avaliação educacional no Brasil – a predeterminação de metas educacionais, também expressa na escala de proficiência. (CARVALHO, 2018, p. 51).

Com essas mudanças de paradigma, ao longo da história educacional, implica numa avaliação diagnóstica em que “a aprendizagem deixa de ser entendida como mudança de comportamento e passa a ser vista como “construção de significados” (CARVALHO, 2018, p. 52). Embora saibamos que na realidade das avaliações atuais verificamos uma mescla de vários

tipos de concepções em torno do termo **avaliar**. Mesmo com a mais recente BNCC, que favorece as evidências, ainda segundo Carvalho, “sobre o que o aluno mobiliza ao responder a itens do tipo aberto (discursivo)” (CARVALHO, 2018, p. 52).

Buscando uma direção justa na forma de avaliar as habilidades de leitura dos/as educandos/as envolvidos/as na referida pesquisa, e incorporando a minha prática docente. Partindo desse raciocínio, concordo com Carvalho (2018) quando destaca a importância de considerar o percurso, o contexto, o envolvimento, a evolução diante do processo de ensino-aprendizagem. Isso foi por mim validado no momento em que, por exemplo, observei o envolvimento da turma, através de questionamentos, opiniões, busca por interagir com as leituras efetuadas nas rodas, previsibilidades, e até surpresas diante dos acontecimentos. Segundo o autor de **Ensinar a “ler” Aprender a avaliar** (2018):

Quando atribuímos valor à avaliação, ela passa a ter uma função ativa, passa não só a descrever resultados, mas também a considerar os contextos, circunstâncias, cenários em que ocorreram o ensino, a aprendizagem e a própria avaliação. A grande diferença está em buscar esse conjunto de informações (que a avaliação fornece) para melhorar o processo, de modo a atingir maior efetividade educacional. (CARVALHO apud DIAS SOBRINHO, 2003).

De forma concreta, no nosso caso, é de suma importância que o/a docente saiba reconhecer a evolução, nesse processo de leitura de textos literários, especificamente, pois há algo a mais que não deve (e não pode) se deixar escapar: observar essas habilidades de leitura, a exemplo as inferências, a antecipação dos fatos, o entendimento global, reconhece o efeito de sentido com o uso de determinada pontuação, entre tantas outras, mas há algo a mais – e o mais importante, talvez – saber relacionar a leitura ao seu conhecimento de mundo, acionar seu conhecimento prévio como forma de significação leitora. Dessa forma, “é preciso compreender a necessidade do envolvimento progressivo do aluno num processo autoavaliativo e gradual de tomada de consciência de sua própria aprendizagem, a manutenção do caráter de avaliação participativa” (CARVALHO, 2018, p. 62). No processo de articulação entre atividade prática, experiência estética e resultados pedagógicos, a avaliação foi considerada como consequência, não como causa da leitura literária. Desse modo, ao longo das leituras d’**A Viuvinha e Diva**, a professora-pesquisadora foi mediando as discussões e promovendo avaliações com funções diagnósticas, através de registros e observações das atuações discentes.

De acordo com Cosson, em **Círculos de leitura e letramento literário** (2014), acerca da avaliação dos círculos de leitura, em nossa estratégia “rodas de leitura”, afirma que:

O mais importante é que a avaliação não interfira naquilo que é essencial ao círculo de leitura e a qualquer processo de letramento literário: o encontro do leitor com a obra. Se o[a] professor[a] perceber que ela está interferindo ou que o[a] aluno[a] está participando para ser avaliado[a], deve interromper ou rever o processo avaliativo. (COSSON, 2014, p. 173-174).

Concordando com Cosson, Ferrarezi Jr. (2017, p. 175) confirma sua ideia ao dizer que “uma boa avaliação deve ter sempre uma função diagnóstica”, ou seja, mais que aplicar uma prova para atribuir nota, é mais produtivo avaliar de forma a diagnosticar se os objetivos foram atingidos quanto às habilidades de leitura, sem se descuidar do valor formativo que a leitura proporciona, e mais ainda, em se tratando da leitura de texto literário, a partir de círculos de leitura, ou rodas de leitura, a interação é imprescindível como construto de uma avaliação qualitativa, no processo de diagnóstico de um trabalho que não se encerra nele. É processual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta experiência de leitura com o texto literário, algo não nos escapa: a consciência de que o que foi mais significativo não foi o fim, mas o meio, o processo de leitura, a descoberta de experienciar a formação do gosto, ou a manutenção dele, a partir das oficinas propostas. Ter a consciência de que ao entrar nessa “floresta” desconhecida que é uma leitura desse porte, reconhecemo-nos enquanto sujeitos construtores da sociedade, a consciência também de como a leitura do texto literário é transformadora, do contrário, não teria sentido.

Podemos perceber alguns enganos, a partir dos resultados alcançados, como por exemplo, dizer que os/as educandos/as não gostam de ler. Ao contrário, faltam-nos, professores/as, em alguns casos, a disposição, o planejamento de metodologias que signifiquem, que deixem nítida a importância desse ato de ler, a significância de adentrar num mundo a partir das letras; o descaso que é um livro fechado, seja na biblioteca, seja em casa, seja na internet, através dos *E-books*, por que não? Haja vista que temos ao nosso alcance, e, em alguns casos, só temos disponíveis assim. Independente do meio encontrado para ler, é necessário estabelecer objetivos claros, partindo do pressuposto de que leitura humaniza, expande os horizontes do saber, do fazer, do ser humano. Abre os nossos olhos para vários aspectos da vida. Não podemos, nem devemos, enquanto professores/as, nos esquivarmos desse papel de fomentar o gosto pela leitura, seja ela qual for, mas, principalmente, a literária.

As ações que percorreram o caminho de investigação científica para a elaboração deste trabalho com a leitura, em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, dão-nos a certeza de que os resultados foram animadores, estimulantes para não cessarmos por aqui. A cada desafio lançado, visando ampliar as leituras realizadas, buscando sempre mostrar que, independente da época, existem situações nas relações humanas que são atemporais, o entender o outro, o entender a si mesmo, o meu estar no mundo e os abalos que a falta dessa consciência poderá ocasionar, seja nas questões pessoais, seja político-sociais, tudo está envolvido numa esfera que se percebe a partir de mecanismos de leitura amplificadora, sempre relacionando às vivências ali envolvidas, dentro e fora do texto, e se expande para a leitura da vida, a leitura de mundo que cada um/a traz dentro de si, conforme vimos nas oficinas.

Nesse percurso, tive a necessidade de rever a proposta metodológica, pois senti, por meio dos intervalos de leitura, que faltava algo para expandir essa experiência de forma mais significativa, algo mais palpável e impactante: nesse momento pudemos “tocar” em assuntos tão atuais, quanto necessários para discutir em sala de aula, por meio das rodas de conversas, naqueles intervalos, pudemos tocar na ferida causada pelo machismo a partir de figuras

femininas empoderadas, que se bastam para serem felizes, que não precisam viver à sombra da “bondade” de alguns homens.

Esse momento foi maravilhoso, em que vimos a necessidade de mais momentos como aquele, de mais espaço feminino, de unir diferentes linguagens na busca pelos sentidos. De trazer à tona momentos de debates que atinge diretamente nossas vidas em sociedade. Adicionar **Diva** às propostas metodológicas, contrastando sua postura enquanto mulher dona de si, com a postura da típica mulher submissa como **A viuvinha**, gerou muita discussão consistente, vozes até então silenciadas sentiram necessidade de falar, de testemunhar a favor do feminismo, em suma, gerou muita aprendizagem em todos/as, inclusive na professora-pesquisadora.

A sensação é a melhor possível, visto que, em meio aos diálogos, às trocas de concepções, percebemos que há lugar sim para práticas que movimentem a busca e o encontro dos/as nossos/ educandos/as com a experiência estética, tão necessária à vida. Tão urgente em épocas de dureza da alma. A desmistificação de que romance é coisa de mulher, de que homem não pode chorar, ou que emoção é sinal de fraqueza, por isso não pode torcer para que o amor vença e se emocionar com o desenlace da história. Todos/as vibramos a cada superação de conflito, torcendo pelo bem comum das personagens. Esse despertar de sentimentos provocados pela leitura foi muito importante nesse processo.

Assim, não buscamos aqui analisar as obras trazidas de forma crítica, mas abraçamos as concepções trazidas por cada partícipe desse processo com suas visões, suas concepções frente ao que estava lendo, como era apreendido, suas reações oriundas das ações em curso, com obstáculos, com relutâncias quanto à fala, mas sempre tendo em mente que para cada desafio lançado, há uma troca de aprendizagem, há uma certeza que emana de cada um/a de que a leitura não volta vazia, e de que a partir dela, há um posicionamento crítico.

Vale salientar que não há a pretensão de dizer que está tudo resolvido no que se refere aos/às educandos/as buscarem a leitura no seu cotidiano. O caminho é longo. Mas há uma conscientização da importância dela, principalmente para os/as professores/as, tendo em vista que somos nós que devemos proporcionar esses momentos de forma cada vez mais atraente para que não haja uma desistência completa, por parte dos/as educandos/as, ou simplesmente um desinteresse geral. Cada um de nós deve se vestir dessa consciência de que a leitura não deve ser um recorte de algo longe da realidade. Mesmo porque, até os contos fantásticos e maravilhosos trazem em si verdades da vida, ensinamentos, sem falar que a fantasia é necessária tantas vezes numa verdade dentro do texto, e por que não, fora dele?

Superar esse atual formato de aulas de leitura, a partir de metodologias que contemplem o texto literário é algo que podemos investir, na busca por mudanças de cenário. Este trabalho

traz muito isso, mas não se encerra nele. É um início de uma tomada de atitude, por mim enquanto profissional de LP, e tantos/as outros/as que travam lutas parecidas em sala de aula e nos diversos ambientes escolares, a partir de propostas que avançam esse limite da inércia. É preciso também uma reformulação dos documentos oficiais, atribuindo mais tempo para as aulas de leitura, principalmente mais atenção ao texto literário, tão necessário no processo de humanização de uma sociedade cada dia mais selvagem.

Com quase treze anos de docência na Educação pública estadual, sempre tive em minhas aulas um momento dedicado à leitura, especialmente de textos literários, paixão já declarada. Mas, a partir do momento que ingressei no curso de mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS – com acesso às modernas teorias, permitiu-me refletir sobre o ensino de LP, e, principalmente, como o processo de letramento vai muito além do que eu proporcionava em sala, expandindo a noção de leitura “apenas” deleite, proposta que acredito, mas que não basta no processo de formação de leitores/as proficientes. Ter acesso a essas teorias, e a várias possibilidades de atividades que incentivam a leitura, contribuíram muito para o meu crescimento docente.

Esse caráter transformador, tanto de mim, enquanto professora-pesquisadora, quanto dos/as educandos/as participantes ativos dessa pesquisa, suscitou o início de uma emancipação transformadora, começando pela consciência de que a leitura literária “nos conduz ao conhecimento do humano, o qual importa a todos[as]”, conforme nos afirma Todorov, 2010, p.89), em seu livro **A literatura em perigo**, e partir disso, buscar sentido em nossas leituras.

Nessa busca pela transformação, a partir de práticas inovadoras, percebo o meu crescimento profissional como um todo, inclusive nas aulas de literatura para o ensino médio, que não é o foco do PROFLETRAS, mas respinga em nossas reflexões acerca do ensino de literatura. A importância da leitura da obra literária deve ser mais valorizada do que, simplesmente, falar sobre ela. Devemos levar os/as educandos/as ao sentido da obra, e como isso faz sentido em nossas vidas. Assim, não há outra forma, senão entrando nessa “floresta” pronta para ser desbravada.

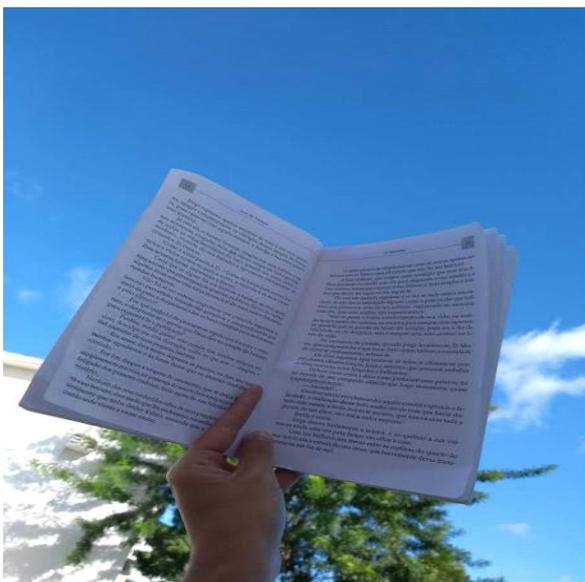
Contrariamente, sabemos que os métodos atuais têm sido condenados exatamente por enxergar nos recortes de textos literários que servem apenas de pretexto para o ensino de gramática, como tem sido recorrente nos livros didáticos. Postulo assim que os livros didáticos devem permanecer nas aulas de LP, mas como um auxiliador das aulas, uma ferramenta didática que não podemos desprezar. No entanto, postulo também que esse meio deve ser expandido, desdobrado para outras possibilidades, tal como fizemos na leitura do conto lindíssimo de Clarice Lispector, como preparação para as oficinas da nossa pesquisa.

É necessário também que nós, profissionais da educação, sejamos cada vez mais conscientes do nosso papel incentivador. É lamentável vermos colegas que não têm apreço pela leitura, e, dessa forma, não incentivam esse hábito, uma vez que não o têm. É lamentável vermos que profissionais do curso de Letras leem menos que profissionais de outros cursos, de outras áreas. É preciso nos apaixonar pelo que fazemos. Do contrário, será algo mecânico, frustrante.

Essa paixão que nos move, nos dá a certeza de que a busca por novos métodos, novas práticas, o constante aprimoramento, conduz-nos à direção certa. A educação com qualidade é um ato de rebeldia a um sistema político que não tem interesse em ver nos/as educandos/as uma mente que vislumbre o discernimento, o bom senso, e, principalmente, a criticidade. Isso pode representar perigo. Por isso e para isso, não podemos retroceder.

Essa experiência com a leitura literária tornou-me uma profissional mais madura, mais consciente de que o nosso papel enquanto educadores/as, vai além da lousa e do piloto, e mais além do livro didático. Auxiliou os/as educandos/as a se interessarem por aulas de leitura diferenciada, e a torcida é que leve esse gosto de ler pela vida afora. E há a pretensão de que essa pesquisa auxilie outros/as colegas professores/as a mudarem suas práticas de sala de aula. Que possa ajudar como proposta para tornar suas aulas de leitura mais interessantes, mais atraentes e, principalmente, mais significativas, acreditando que leitura sem objetivo é vazia de sentido, por isso, não são recebidas com empolgação. Cada um deve imprimir sua marca em seu trabalho, adaptando a proposta de acordo com a sua necessidade.

Figura 29 – Registro fotográfico do momento de leitura de um/a aluno/a



“Não há uma ética na leitura, a superação pessoal da mente e do espírito de cada um já constitui, por si só, um projeto e tanto. Não é preciso transformar a leitura num ato utilitário ou numa ferramenta de ativismo. Leitores que melhorem a si mesmos já estarão melhorando o país e o mundo”. (MACHADO, 2007, p. 100).

Fonte: Autora, 2019.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.
- ALMEIDA, Roseli Maria Rosa de (Org.). **Formação de professores em leitura e literatura**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**. São Paulo: Vozes, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo**. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2014.
- _____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1998.
- _____. Ministério da Educação e Ministério da Cultura. **Caderno do PNLL 2014**. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/cadernoPNLL_2014ab.pdf/df8f8f20-d613-49aa-94f5-edebf1a7a660>. Acesso em: 18 mar. 2018.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 1988.
- CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Culturas Juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo: UNESP, 2008.
- CEREJA, William; COCHAR,
- COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário: diálogos**. Cuiabá: Carline & Caniato, 2010.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.

CORTI, Ana Paula et al. **Caderno de reflexões: jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental**. Brasília: Via Comunicação, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8301-coef2011-caderno-reflexoes&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 mar. 2018.

COSTA, Marisa Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DULTRA, Italo Modesto et al. **Trajetórias criativas: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental – uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12624-ensino-fundamental-publicacoes>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

ECO, Umberto. **O nome da rosa**. [recurso eletrônico]. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. Rio de Janeiro: Record, 2011.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FERREIRA, Lígia dos Santos Ferreira. **De Gabriela a Tieta: a configuração das heroínas periféricas amadianas nos espaços de modernização rural e urbana**. 2009. 167 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários)– Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martins. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [s. d.]. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2018.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2011.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, I. (org.) Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo, Cortez, 1994.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, João Wanderley et al. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2015**. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

IGUMA, Andréia O. A. Por parte de pai: fusão entre ficção e realidade? **Via litterae**, v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/arredia/article/view/2740/1874>>. Acesso em: 20 set. 2018.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar Literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo, tradutores. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor aspectos cognitivos**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2006.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOPES, Janine Ramos. **Caderno do educador: alfabetização e letramento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. (Programa Escola Ativa). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5707-escola-ativa-alfabetizacao1-educador&Itemid=30192>. Acesso em: 17 mar. 2018.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MAGALHÃES, Belmira. **A particularidade estética em Vidas Secas, de Graciliano Ramos**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, M. Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais &**

ensino. ed. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. Disponível:
<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/322091/mod_resource/content/1/MARCUSCHI%20G%C3%AAneros%20textuais.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2018.

MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa. Professores entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 121-142, abr. 2001. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.
NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 1992.

OLIVEIRA, Rita Lírio de. A inadequada escolarização do texto literário. 5 p. Disponível em:
<<http://www.uesc.br/icer/artigos/ainadequada.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2014.

PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMF, 2007

_____. **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

_____. **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

_____. **Democratizando a leitura: Leituras e práticas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

PANIAGO, Maria Lucia. **“Livro” didático: a simplificação e a vulgarização do conhecimento**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para atuação docente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

RIOLFI, Cláudia et al. **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Quem ama literatura não ensina literatura: ensaios indisciplinados**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 7, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999.

_____. **A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras – impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

TEBEROSKY Ana.; CARDOSO, Beatriz. (Org.). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Petrópolis: Vozes, 2000.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (Org.). **Para além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

TFOUNI, Leda Verdeani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

VALARINI, Sharlene Davantel. **Estratégias didático-metodológicas para o “ensino” da leitura do texto literário**. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIIICILLJ/Trabalhos/Trabalhos/S9/sharlenevalarini.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2015.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Letras**, Passo Fundo, RS, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.) DESTA PESQUISA (PARA MENORES DE 18 ANOS DE IDADE)

Eu, _____, responsável legal pelo/a menor de 18 anos _____, educando/a do 9º ano da Escola Estadual Geraldo Melo dos Santos, na cidade de Maceió – Alagoas; que foi convidado/a a participar como voluntário/a da pesquisa intitulada “**DESCOBERTAS E EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS: ESTRATÉGIAS DE PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**”, recebi da Sra. Gildilane Zacarias dos Santos, mestranda do Mestrado Profissional em Letras, da Faculdade de Letras – FALE, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, situada no *campus* A. C. Simões, na Av. Lourival Melo Mota, s/n, Tabuleiro dos Martins, Maceió, Alagoas – CEP 57.072-900, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a desenvolver a leitura literária reconhecendo-a como fonte de conhecimento, prazer e senso crítico.
- Que a importância deste estudo é contribuir para a formação do/a leitor/a de textos literários de jovens do ensino fundamental II.
- Que os resultados que se desejam alcançar com o/a menor são os seguintes:
 - vivenciar leituras literárias diversificadas;
 - melhorar o senso crítico e a análise de textos literários;
 - desenvolver o prazer da leitura de textos literários;
 - alargar as possibilidades de ler e compreender textos literários.
- Que o estudo começará em março de 2018 e terminará em julho de 2018.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira:
 - leitura de textos literários, como poemas, contos, crônicas e letras de músicas de estilos variados;
 - análise de textos literários como os do item anterior;
 - discussão, em rodas de leitura, de textos lidos;
 - participação em mostra de contação de histórias;
 - produção de textos escritos em grupos e/ou individuais;
 - exposição, no espaço da escola, de textos literários para apreciação estética;
 - realização de um sarau poético em que estarão presentes poemas, contos e crônicas produzidas pelos/as educandos/as ou por escritore/as da literatura;
 - publicização de fotos dele/a, no trabalho da pesquisadora Gildilane Zacarias dos Santos (sob orientação da Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira), retratando o processo de elaboração desse estudo, bem como de meu material produzido.

- Que o/a menor _____ participará de todas as etapas.
- Que os incômodos que ele/a poderá sentir com a sua participação são os seguintes:
 - algumas pessoas poderão tecer comentários sobre os textos dele/a, bem como de suas produções de material visual, que ora possam ser expostos no espaço físico da escola;
 - ele/a pode se apresentar em fotos com a imagem sombreada.
- Que os possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: inibição diante de um/a observador/a, constrangimento pelo fato de estar sendo observado.
- Que não precisará contar com nenhuma assistência médica ou psicológica.
- Que os benefícios que deverá esperar com a sua participação, mesmo que indiretamente, são:
 - contribuir para uma análise sobre o processo de formação do/a leitor/a de textos literários no Ensino Fundamental II;
 - colaborar para o desenvolvimento de estratégias de ensino no processo da apreciação estética da leitura literária em turmas do Ensino Fundamental II rede pública do estado de Alagoas.
- Que a sua participação será acompanhada através de observações, sugestões, orientações e avaliações contínuas realizadas pela educadora Gildilane Zacarias dos Santos.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, ele/a poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar este consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos/as responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os/as profissionais estudiosos/as do assunto.
- Que ele/a será indenizado/a por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa ou no caso de nexos causal comprovado.
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para ele/a, como participante da pesquisa.
- Que não sofrerá nenhum dano com a participação na pesquisa.
- Que receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, eu, _____, responsável legal pelo/a menor de 18 anos _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação dele/a no mencionado estudo e estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação dele/a implicam, concordo com a participação do/a menor pelo/a qual sou responsável e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO/A OU OBRIGADO/A.

Maceió, ____ de _____ de 2018.

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado/a como voluntário/a a participar da pesquisa intitulada **“DESCOBERTAS E EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS: ESTRATÉGIAS DE PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**, realizada pela mestrandia Gildilane Zacarias dos Santos, orientada pela Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, situada no *campus* A. C. Simões, na Av. Lourival Melo Mota, s/n, Tabuleiro dos Martins, Maceió, Alagoas – CEP 57.072-900. Neste estudo pretendemos desenvolver atividades com textos literários variados, como o poema, o conto, a crônica e a letra de música, proporcionando, a partir disso, uma aproximação entre você e a arte literária.

A razão que nos conduz a realizar uma ação de pesquisa dessa natureza é a percepção de que a literatura tem um importante sentido na construção dos/as educandos/as e a escola pode contribuir nesse sentido.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos:

- realizaremos leitura de textos literários;
- analisaremos os textos lidos;
- discutiremos, em rodas de leitura, sobre os textos lidos;
- participaremos de eventos de contação de histórias;
- produziremos textos escritos em grupos e/ou individuais;
- exporemos, no espaço da escola, textos literários para apreciação estética;
- realizaremos um sarau poético em que estarão presentes poemas produzidos pelos/as educandos/as ou por poetas da literatura;
- publicaremos fotos suas, sombreadas, no trabalho da pesquisadora Gildilane Zacarias dos Santos e também seu material produzido.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido/a em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido/a pela educadora que desenvolve a pesquisa que tratará sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado/a em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta apenas o risco de algumas pessoas poderem tecer comentários sobre seus textos, bem como de suas produções que ficarão expostas no espaço físico da escola; e também, você se apresentar em algumas fotos com a imagem sombreada. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa comprovados através de documentos legais.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento

encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, educando/a do 9º ano da Escola Estadual Geraldo Melo dos Santos, localizada à rua Sessenta e um, s/n – Cidade Universitária no bairro Graciliano Ramos, Maceió, Alagoas, portador/a do documento de Identidade _____, fui informado/a dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar informações, e o/a meu/minha responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do/a meu/minha responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Maceió, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do/a menor

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da orientadora do Projeto

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NA ESCOLA

Maceió, _____ de _____ de 2018.

Of. 01/2018

À Diretora da Escola Estadual Geraldo Melo dos Santos
Sra. Irineide Araújo da Costa

Da: Profa. Mestranda Gildilane Zacarias dos Santos
Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira (orientadora)

Prezada Educadora:

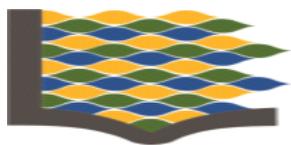
Vimos, por meio deste, solicitar a V. Sa. autorização para desenvolver atividades didático-pedagógicas integrantes do projeto de pesquisa de mestrado intitulado “**DESCOBERTAS E EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS: ESTRATÉGIAS DE PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**” com duração de 4 meses, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A nossa proposta é realizar atividades de intervenção pedagógica com o objetivo de aprimorar o letramento literário dos/as educandos/as e contribuir no processo de leitura e escrita do ensino fundamental II.

Agradecemos enormemente a disponibilidade e a atenção de V. Sa. e de toda a comunidade escolar ao receber esta pesquisa e possibilitar que os conhecimentos adquiridos na academia se integrem aos outros conhecimentos em diálogo permanente com os sujeitos sociais participantes.

Saudações acadêmicas,

Gildilane Zacarias dos Santos
Mestranda do PROFLETRAS-UFAL

Lígia dos Santos Ferreira
Professora-orientadora PROFLETRAS-UFAL

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO (HÁBITO DE LEITURA LITERÁRIA)**PROFLETRAS**

PROFESSORA: Gildilane Zacarias dos Santos

ALUNO/A: _____ SÉRIE/TURMA _____

Levantamento histórico social e cultural dos alunos do Ensino Fundamental vespertino, em uma escola de Maceió.

- Onde você nasceu?

- Onde passou sua infância e onde mora atualmente? Com quem?

- Com quantos anos você teve o primeiro contato com a leitura? Fale, em poucas palavras, como foi essa experiência.

- O que você gosta de ler?

- Você se considera um bom leitor/a? Por quê?

- Cite uma leitura que marcou sua vida e justifique (pode ser um poema, um romance, um conto etc.).

- O que costuma fazer para se divertir quando não está estudando?

- Qual o seu estilo musical preferido?

- Cite algumas músicas que você curte.

- Agora cite uma (ou mais) canções que marcaram sua vida. Justifique.

- Você considera que a música pode ser uma aliada às aulas de leitura e compreensão textual? Justifique.

- Que tipo de atividades, envolvendo leitura e música, você sugere?

- Qual a sua dificuldade em relação à leitura e à escrita?

- Você se considera um bom escritor/a? O que você gosta de escrever?

- Você tem/teve alguém que te incentiva/incentivou com a leitura/escrita? Quem?

- Reflita e responda: em que a boa leitura pode te ajudar socialmente, culturalmente e politicamente?

AGRADEÇO PELA COLABORAÇÃO!

ANEXOS**ANEXO A – DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DAS NORMAS DA RESOLUÇÃO
Nº 466/12****DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DAS NORMAS DA RESOLUÇÃO Nº 466/12**

Eu, Gildilane Zacarias dos Santos, mestranda do Profletras/UFAL, e Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira, orientadora, somos pesquisadoras do projeto intitulado **DESCOBERTAS E EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS: ESTRATÉGIAS DE PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**, declaramos que nos comprometemos em seguir fielmente os dispositivos da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Maceió, ____ de _____ de 2018.

Gildilane Zacarias dos Santos
Mestranda do Profletras – UFAL

Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira
Profletras/Fale – UFAL

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE INEXISTÊNCIA DE PLÁGIO

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS	 PROFLETRAS
---	--	---

DECLARAÇÃO DE INEXISTÊNCIA DE PLÁGIO

(Prática ilegal de apropriar-se da obra de terceiros sem autorização e sem a referência devida)

Título da Dissertação: DESCOBERTAS E EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS: ESTRATÉGIAS DE PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Mestranda: GILDILANE ZACARIAS DOS SANTOS
--

Eu _____ declaro que, com exceção das citações diretas e indiretas claramente indicadas e referenciadas, esta dissertação foi escrita por mim, portanto, não contém plágio. Tenho consciência que a utilização de material de terceiros incluindo uso de paráfrase sem a devida indicação das fontes será considerada plágio, e estará sujeita a processos administrativos da Universidade Federal de Alagoas e sanções legais.

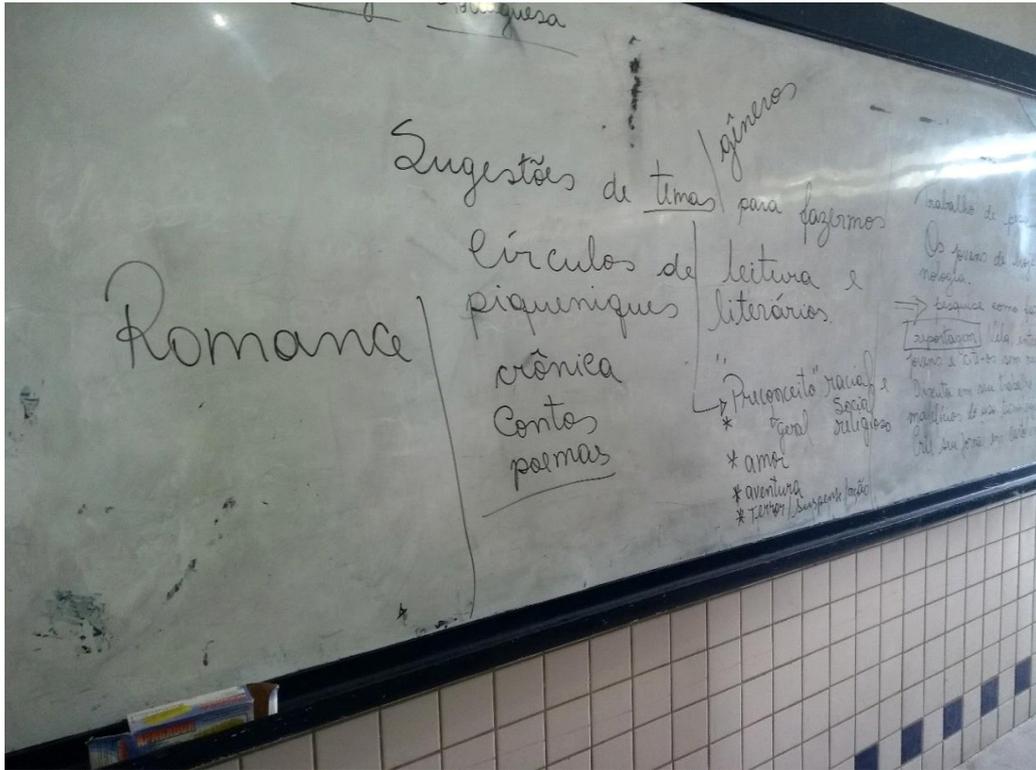
Maceió, 27 de fevereiro de 2019.

Gildilane Zacarias dos Santos

Mestranda PROFLETRAS

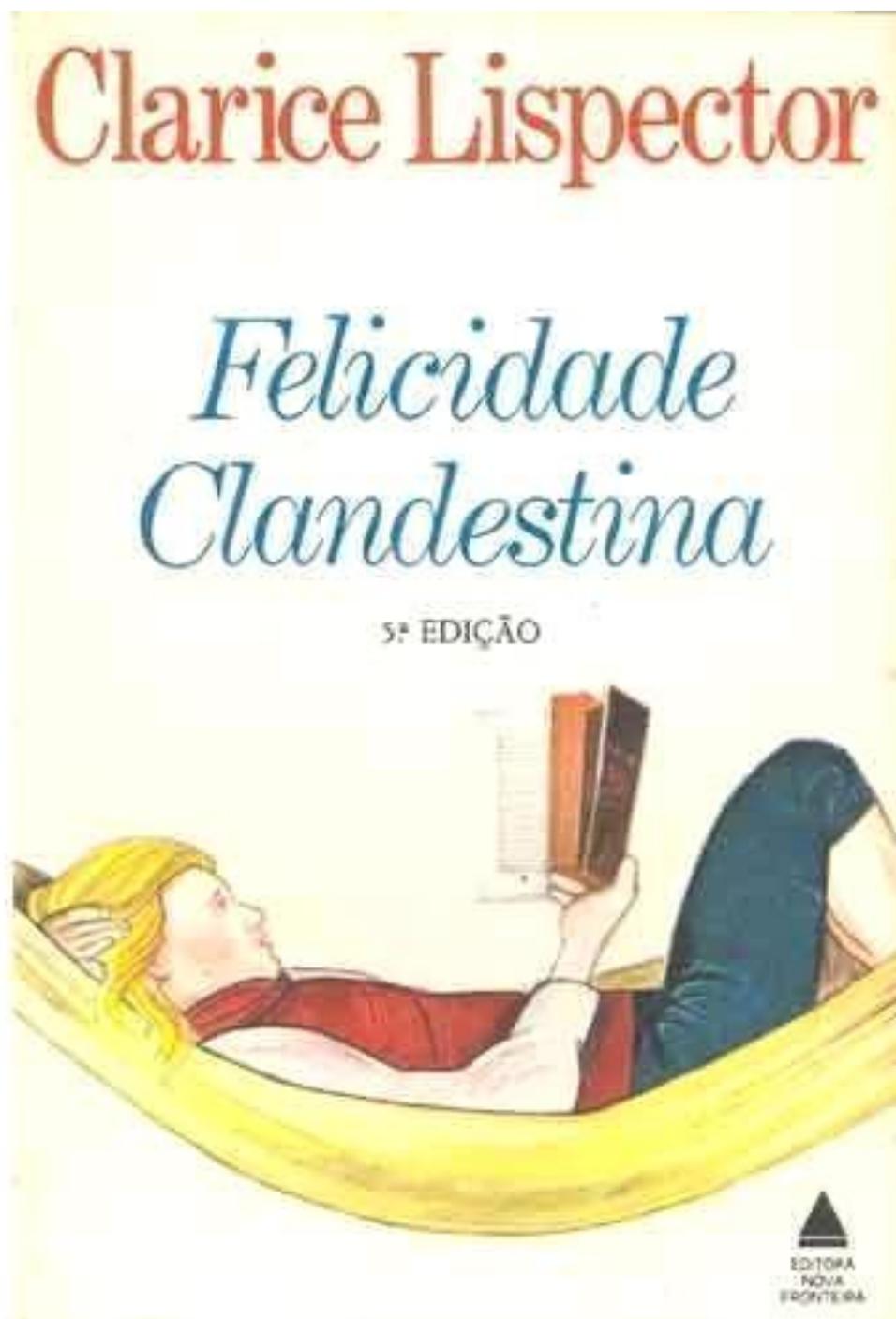
ANEXO C – FOTOS DO PROCESSO INICIAL DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA





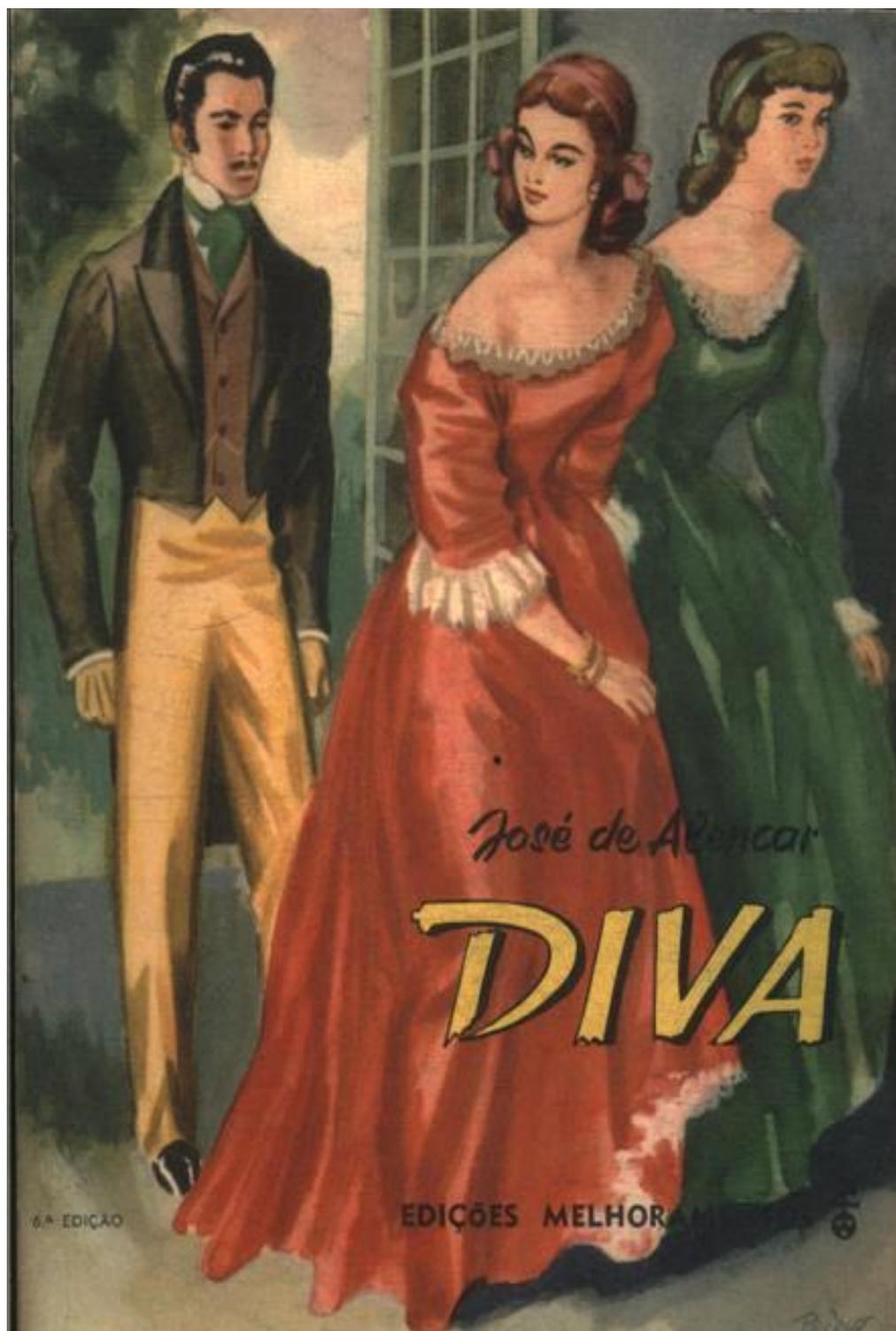


ANEXO D – IMAGEM DA CAPA DO LIVRO *FELICIDADE CLANDESTINA*, DE CLARICE LISPECTOR



ANEXO E – IMAGEM DA CAPA DO LIVRO *A VIUVINHA*, DE JOSÉ DE ALENCAR

ANEXO F - IMAGEM DA CAPA DO ROMANCE *DIVA*, DE JOSÉ DE ALENCAR



**ANEXO G – TRADUÇÃO DA LETRA DA MÚSICA DA CANTORA BEYONCÉ,
FLAWLESS (PERFEITA), ADOTADA PARA ANÁLISE NOS INTERVALOS DE
LEITURA**

Perfeita (part. Chimamanda Ngozi Adiche)

Seus desafiantes são um pequeno grupo de Houston
Recebam Beyoncé, Laticia, Nina, Nicky, Kelly e Ashley
O grupo de Hip-Hop: Girls' TYME

Estou fora de Houston, chegando, chegando
Chegando, chamando atenção por onde passo
H-Houston, estou chegando
Chegando, chamando atenção por onde passo

Sei que quando vocês eram garotinhas
Vocês sonhavam estar no meu mundo
Não se esqueçam disso, não se esqueçam disso
Me respeitem, curvem-se, vadias (coroadas)

Eu tirei um tempo pra viver minha vida
Mas não pensem que sou só a mulherzinha dele
Não se confundam, não se confundam
Essa merda é minha, curvem-se, vadias

Curvem-se, vadias, curvem, curvem-se, vadias (coroadas)
Curvem-se, vadias, curvem, curvem-se, vadias (coroadas)
Houston domina, H-Houston domina
Eu estou coroadas, coroadas, curvem-se, vadias

Estou fora de Houston, chegando, chegando
Chegando, chamando atenção por onde passo
H-Houston, estou chegando
Chegando, chamando atenção por onde passo

[Chimamanda Ngozi Adichie]

Ensinamos as meninas a se retraírem, para inferiorizá-las
Dizemos para as garotas: você pode ter ambição, mas não demais
Você deve visar ser bem sucedida, mas não tão "bem"
Caso contrário, ameaçará o homem
Porque eu sou uma fêmea, esperam que eu deseje me casar
Esperam que eu faça as minhas próprias escolhas na vida
Sempre tendo em mente que o casamento é a mais importante delas
Falando sério, o casamento pode ser uma fonte de alegria, amor e apoio mútuo
Mas por que ensinamos às garotas a aspirar ao casamento
E não ensinamos a mesma coisa aos meninos?
Educamos as garotas para se considerarem concorrentes
Não por emprego ou por realizações, o que eu penso que pode ser uma coisa boa
Mas pela atenção dos homens
Nós ensinamos as garotas que não podem ser seres sexuais da mesma forma que os garotos
são
Feminista: uma pessoa que acredita na igualdade social, política
E econômica entre os sexos

Você acorda, perfeita
Bota a cara no sol, perfeita
Anda por aí, perfeita
Se exhibe, perfeita
Este diamante, perfeito
O meu diamante, perfeito
Esta pedra, perfeita
Minha gravadora (Roc-A-Fella Records), perfeita

Acordei assim, acordei assim
Somos perfeitas, garotas, contem a eles
Acordei assim, acordei assim
Somos perfeitas, garotas, contem a eles
Digam: eu estou maravilhosa esta noite
Caramba, caramba
Digam: Eu estou maravilhosa esta noite
Caramba, caramba, caramba

Mamãe me deu uma boa formação em casa
Meu pai me ensinou a amar os meus inimigos
Minha irmã me ensinou que eu deveria falar o que penso
O meu homem me fez sentir tão impecável, caramba
Eu sou perfeita

Você acorda, perfeita
Bota a cara no sol, perfeita
Anda por aí, perfeita
Se exhibe, perfeita
Este diamante, perfeito
O meu diamante, perfeito
Esta pedra, perfeita
Minha gravadora, perfeita

Acordei assim, acordei assim
Somos perfeitas, garotas, contem a eles
Acordei assim, acordei assim
Somos perfeitas, garotas, contem a eles
Digam: eu estou maravilhosa esta noite
Caramba, caramba
Digam: Eu estou maravilhosa esta noite
Caramba, caramba, caramba

Os juízes dão ao campeão Skeleton Groove: 4 estrelas! Uma pontuação perfeita
As competidoras, Girls' TYME, recebem: 3 estrelas!
Skeleton Groove são campeões novamente
Parabéns, nos veremos na próxima semana