

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

Elisabeth Silva do Nascimento

**O DIÁRIO DE LEITURAS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS LITERÁRIOS
NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA
DIDÁTICA**

Maceió
2020

ELISABETH SILVA DO NASCIMENTO

**O DIÁRIO DE LEITURAS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS LITERÁRIOS
NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA
DIDÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, área de concentração em Linguagens e letramentos, linha de pesquisa em Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, para defesa pública, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lígia Ferreira

**Maceió
2020**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Lívia Silva dos Santos – CRB-4 – 1670

N244d Nascimento, Elisabeth Silva do.

O diário de leituras nas práticas de letramentos literários nas escolas públicas de ensino fundamental: uma proposta didática / Elisabeth Silva do Nascimento. – 2020. 133 f. : il.

Orientador: Lígia Ferreira .

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Profletras, Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 49-51.

Anexos: f. 102-133.

1. Leitura literária – Escolas públicas . 2. Texto literário. 3. Letramento literário – Práticas. 4. Caderno pedagógico literário. I. Título.

CDU:82.01:37.013



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

ELISABETH SILVA DO NASCIMENTO

Título do trabalho: "O DIÁRIO DE LEITURAS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS LITERÁRIOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 05 de abril de 2021, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Profa. Dra. Lúcia da Silva Ferreira (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:

Profa. Dra. Belmira Rita da Costa Magalhães (PPGLL/Ufal)

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

Maceió, 05 de abril de 2021.

Com carinho,
aos meus pais, João e Josete,
por todo o bem que têm feito a mim.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, minha fortaleza, pela concessão da oportunidade de ingressar no Profletras, pela força nos momentos de fraqueza e, mais uma vez, por me fazer reconhecer que com Ele eu posso enfrentar e vencer qualquer desafio.

Aos meus pais, João e Josete, por todo apoio, compreensão e pelas orações que me ajudaram a trilhar esse caminho – um caminho que, para mim, foi árduo e espinhoso, mas também de muitas flores.

À minha irmã, Elaine, por toda ajuda dispensada nos momentos de inquietação.

À minha tia Genilda, pois, mesmo tão distante geograficamente, sempre me abençoava com mensagens de fé e ânimo.

À minha professora-orientadora, Lígia Ferreira, por toda ajuda e troca de conhecimentos, reflexões e paciência ao me conduzir no desenvolvimento desta dissertação.

À Belmira Magalhães (PPGLL/UFAL) e ao professor Helson Flávio Sobrinho, por terem aceitado o convite, como examinadores externa e interno, respectivamente, para compor a banca de qualificação e de defesa pública.

Aos colegas de turma do Profletras, principalmente à colega Cláudia – pela companhia, troca de conhecimentos, dúvidas e angústias.

Às/aos professoras/es do Profletras, por todo o conhecimento compartilhado.

Aos/as meus/minhas educandos/as, os/as quais foram o motivo deste trabalho.

A todos/as que, de forma direta ou indireta, me ajudaram e disseram: “vai dar certo!”.

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se com o nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo.

Candido (1995, p. 9).

O diário surge como uma função de testemunha de leituras e de reflexões que as leituras produzem.

Ana Rachel Machado (1998, p. 33).

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma proposta didático-pedagógica intitulada “*Minhas impressões literárias: entre contos e diários de leituras*”, que consiste em disponibilizar aos/às professores/as de Língua Portuguesa um caderno de atividades literárias (material didático), contendo procedimentos e atividades de leituras literárias, com o intuito de possibilitar outro olhar para o ensino de literatura. Tal pesquisa foi impelida pela problemática do pouco interesse por textos literários entre os/as educandos/as, observada pela professora-pesquisadora durante as aulas de Língua Portuguesa em turmas de 7º ano do ensino fundamental II em escola pública do litoral sul do estado de Alagoas. Esta observação a conduziu para algumas reflexões críticas acerca do processo histórico de escolarização da literatura e da relação entre o sujeito leitor e o texto literário. Para tanto, foram lançados os seguintes questionamentos: quais práticas de leitura podem ser propostas para a promoção do letramento literário entre os/as educandos/as? Como o diário de leituras pode estimular práticas de letramentos literários entre os/as educandos/as? A partir dessas questões, foi desenvolvida a pesquisa sob a perspectiva histórico-crítica com o objetivo de desenvolver práticas de letramento literário a partir da leitura de contos e do registro das experiências estéticas de educandos/as, compartilhados em círculos de leitura, com base nas discussões teóricas acerca da leitura (FREIRE, 1989; SOARES, 2003; 2006), da humanização da literatura (CANDIDO; 1995), sobre diário de leitura (MACHADO, 1998; 2005), do círculo de leitura e letramento literário (COSSON, 2018; 2009), entre outros.

Palavras-chave: Proposta didático-pedagógica. Diários de leitura. Círculos de Leitura. Letramento literário.

ABSTRACT

This dissertation presents the didactic-pedagogical proposal entitled “My literary impressions between short stories and reading diaries” which consists of making available to Portuguese language teachers a book of literary activities (didactic material), containing procedures and activities of literary readings in order to enable another look at the literature teaching. Such research was driven by the problem of little interest in literary texts among students observed by the teacher-researcher during 7th grade Portuguese Language classes of an elementary public school on the south coast of the state of Alagoas. This observation led her to some critical reflections about the historical schooling process of literature and the relationship between the reading subject and the literary text. To this end, the following questions were raised, such as: what reading practices can be proposed to promote literary literacy among students, How can diary reading stimulate literary literacy practices among students. From these questions research was developed from a historical-critical perspective with the aim of developing literary literacy practices from reading short stories and recording the students' aesthetic experiences shared in reading circles, based on the theoretical discussions about reading (FREIRE, 1989; SOARES, 2003; 2006). The humanization of literature (CANDIDO; 1995), about reading diaries (MACHADO, 1998; 2005), the reading circle and literary literacy (COSSON, 2018; 2009), among others.

Keywords: Literacy didactic proposal. Reading diaries. Reading Circles. Literary literacy.

LISTA DE FIGUIRAS

FIGURA 1 – FOTO DA ESCOLA EM QUE ATUA A PROFESSORA- PESQUISADORA.....	39
FIGURA 2 – CORREDOR DE ACESSO A QUATRO SALAS DA FRENTE E AOS BANHEIROS DOS/AS EDUCANDOS/AS	39
FIGURA 3 – FRENTE DA CANTINA	40
FIGURA 4 – SALAS DE AULA DOS FUNDOS	40
FIGURA 5 – ENTRADA DA SALA DOS LIVROS	41
FIGURA 6 – ESPAÇO PARA RECREAÇÃO E MERENDA	42
FIGURA 7 – ESPAÇO PARA RECREAÇÃO	42
FIGURA 8 – ESPAÇO PARA RECREAÇÃO	42

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	LEITURAS LITERÁRIAS NAS ESCOLAS, REFLEXÕES E PRÁTICAS	15
2.1	Ensino de literatura ou a escolarização inadequada da literatura?	15
2.2 O Letramento dominante e o letramento literário.....	21
2.2.1	O letramento literário e as Tics	25
2.3	Literatura e leitura literária.....	28
3	EFEITO ESTÉTICO DAS LEITURAS LITERÁRIAS EM DIÁRIOS DE LEITURAS	31
3.1	A leitura estética de textos literários.....	31
3.2	O conto literário e as narrativas do cotidiano	33
3.3	O diário de leituras, um artefato para o letramento literário	35
4	METODOLOGIA.....	38
4.1	Contexto de pesquisa – a escola e os/as educandos/as	38
4.2	Procedimentos de pesquisa.....	44
4.2.1	Etapas do caderno pedagógico	44
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
	REFERÊNCIAS.....	48
	APÊNDICE A – CADERNO PEDAGÓGICO “MINHAS IMPRESSÕES LITERÁRIAS: ENTRE CONTOS E DIÁRIOS DE LEITURAS”	51
	ANEXO A – OFÍCIO PARA A DIRETORA DA ESCOLA ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	130
	ANEXO B – DECLARAÇÃO DE INEXISTÊNCIA DE PLÁGIO.....	1301

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), apresenta um caderno pedagógico (APÊNDICE A) para o ensino de Língua Portuguesa (LP) em turmas de 7º ano do ensino fundamental em escolas públicas das redes municipal e estadual, enfocando a prática da leitura literária¹.

Considerando a impossibilidade de desenvolver o trabalho de pesquisa aplicado em sala de aula com a participação da turma na escola em que atuo – em município do litoral sul de Alagoas, cuja população é de 11.536 (IBGE, 2011), em decorrência da mudança de ensino presencial para *online*, como medida de enfrentamento da Covid-19 – e seguindo Resolução do Profletras, que concedeu a possibilidade de realização da pesquisa sem a intervenção pedagógica direta com os sujeitos da escola, comum ao programa, optou-se por produzir um caderno pedagógico direcionado aos/às professores/as de LP, consistindo na adoção do diário de leitura como prática, a partir do desenvolvimento de atividades com textos literários e da divisão em etapas.

O projeto de pesquisa surgiu de uma problemática referente ao pouco interesse e apreço pelo texto literário, observados durante minha prática de ensino em sala de aula com as atividades de leitura de textos literários. A pesquisa objetivou apresentar formas de estimular a leitura literária, bem como as expressões oral e escrita sobre a experiência estética proporcionada pelo material lido, a partir de ferramenta didática que aproxime leitor/a e texto, tornando-os/as cúmplices – posto que a escrita sobre algo que se lê possibilita o aprofundamento da reflexão.

Comumente, a leitura literária solicitada na escola é feita com o intuito de responder questões de interpretação, para constatar se o texto foi lido e, assim, atender a uma demanda “tarefeira”. Muitas vezes, a leitura do texto literário não faz sentido para o praticante, porque leitura que faz sentido exige tempo e tempo é algo que a escola não disponibiliza com abundância, devido às exigências ao cumprimento de programas, currículos e horários. Essas ações são corriqueiras e fazem parte do cotidiano da prática pedagógica.

Segundo Magda Soares (2006, p. 24), na escola “[...] a leitura sempre será avaliada, por mais que mascarem também as formas de avaliação”. Para ela, a avaliação da leitura ocorre porque é da escola avaliar, pontuar e classificar, haja vista a caracterização dessa instituição ao longo dos séculos, pautada na relação de competitividade instituída pelos processos sociais de exploração da força de trabalho e do boicote às concepções críticas.

¹ Anexo A - Ofício para a diretora da escola acerca do desenvolvimento da pesquisa.

Desse modo, a leitura se torna mais uma das muitas tarefas ou deveres escolares a serem desempenhadas pelos sujeitos ao longo da vida, sem a busca de sentido para compreender a existência de si e dos/as outros/as, o que torna a leitura inda mais enfadonha.

Muitas pesquisas e estudos foram desenvolvidos e publicados a respeito dos problemas que envolvem a leitura. A revista *Retratos da leitura no Brasil* (2020) aponta dados de pesquisa com entrevista e motivos da baixa formação leitora dos/as brasileiros/as, dispondo de grande contribuição para o estudo do problema que afeta todo o país, não somente no que diz respeito aos/às educandos/as. Uma das pesquisas aponta que de “[...] um total de 2335 jovens entrevistados/as, apenas 100 (cem) informaram ser leitores/as de livros de literatura por ter lido ao menos um livro, inteiro, ou partes dele”, segundo o critério adotado na pesquisa, não porque gostam de ler, mas porque procuram a leitura durante a realização de trabalhos solicitados pela escola.

Ao comparar essas informações com a realidade de meus/minhas educandos/as, é perceptível que eles/as fazem parte do grupo dos jovens que não têm o hábito de ler literatura, estimulados/as pelo gosto e/ou interesse pessoal, que objetive provocar envolvimento e experiência estética. Ao contrário, a leitura literária integra um conjunto de conteúdos educacionais que servem de fatores avaliativos para aprovação ou reprovação em determinado nível escolar. Essa falta de interesse e encantamento pelos textos literários tem me inquietado cada vez mais ao longo de meus 13 anos de magistério. Mas, como provocar a leitura envolvente e comprometida com textos literários?

Antes de responder essa pergunta, é preciso considerar como é a vivência, no espaço externo à escola, dos jovens que despertaram em mim a curiosidade que move esta pesquisa. A leitura da qual tratarei aqui parece também não fazer parte do cotidiano deles/as fora do contexto escolar. Muitos/as deles/as, quando não estão na escola, auxiliam pais e mães em suas atividades econômicas (colher cocos, pescar, etc.), enquanto outros/as são vistos/as perambulando pelas ruas da pequena cidade ou brincando às margens da lagoa que banha o município. Outro fator que compete com a leitura fora da escola e que, durante muito tempo, não foi utilizado como aliado no processo educacional, é a condição atrativa oferecida pela mídia, que desperta o interesse desses/as educandos/as. Até aqueles/as que não possuem aparelhos móveis (*notebook*, celular, *tablet* etc.) são envolvidos/as quando um/a colega compartilha com eles/as, através do celular, por exemplo, um jogo eletrônico ou quando vão à casa de um/a vizinho/a para jogar videogame – alguns/algumas deles/as relataram em aulas ministradas antes da excepcionalidade o período de aulas remotas.

Então, de que forma professores/as de Língua Portuguesa, no contexto atual, podem proporcionar intimidade ou maior envolvimento com a leitura de textos literários para educandos/as das escolas públicas, cujas realidades fora da escola, muitas vezes, não são consideradas?

De acordo com as experiências de Paulo Freire (1989), um texto deve fazer sentido para o/a leitor/a, que precisa se identificar com o que está sendo lido para se envolver com a leitura. Ao selecionar um texto, o/a professor/a também deve considerar a realidade de seus/suas leitores/as, o contexto social no qual estão inseridos/as, para que a leitura seja significativa para eles.

Mas não pretendo me referir a todos os tipos e gêneros de texto para o favorecimento dessas ações de leitura, posto que as escolas devem sim trabalhar com ampla variedade de textos. O que quero trazer é a experiência com o texto literário, através de uma prática que tenha como finalidade o letramento. Para isso, considero importante proporcionar aos/às educandos/as momentos de envolvimento com o texto literário, reflexivo, isto é, de experiência estética com os textos selecionados. Nessa perspectiva, busco levá-los/as a pensar, expor sentimentos, críticas e ideias através de expressões orais e escritas em diários de leituras e do compartilhamento dessas leituras de forma espontânea para que o momento de socialização também seja produtivo para todos/as.

A respeito da utilização do diário de leituras nas escolas, é importante destacar que será usado como mais um dos importantes instrumentos de registro de impressões, descrições, relatos – algo que contribuirá, inevitavelmente, para a produção de textos verbais, orais e visogestuais, auxiliando nas atividades de leitura com reflexões cotidianas e posicionamentos através das diversas linguagens: escrita, pictórica, gráfica, computadorizada entre outras.

Segundo Anna Rachel Machado (2005), esse instrumento ainda é pouco conhecido pela maioria dos/as professores/as no Brasil. Alguns trabalhos de pesquisa com estudos da utilização do diário de leitura na escola foram realizados, por exemplo, por Buzzo (2010), que utilizou o instrumento com estudantes da 7ª série da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Buzzo objetivava verificar a experiência didática de produção desta ferramenta entre seus/suas educandos/as. Outro exemplo diz respeito a Nascimento (2015), cujo trabalho priorizou o uso do diário de leitura como instrumento para a socialização de leituras literárias.

Segundo Rildo Cosson (2018, p.47), quanto ao ensino de textos literários, “[...] as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras”. Desse modo, começamos a pensar sobre a complexidade do ensino da literatura nas escolas e o quanto se torna premente a compreensão de que a leitura literária é

uma prática social que, corroborando as concepções de Candido (1995), possibilita que nos reconheçamos como sujeitos sociais.

Essa remissão a Candido (1995, p. 4), que defende ser a literatura um direito humano, “[...] porque pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”, possibilita a reflexão sobre a condição social da arte. Ao considerar que a literatura humaniza, ele imputa à arte o estatuto de expressão imprescindível para as relações sociais, sobretudo em tempos de exceção e/ou da irracionalidade como o momento atual.

Diante do exposto, alguns questionamentos impulsionaram o projeto de pesquisa cujo produto é esta dissertação. Um deles foi: quais práticas de leitura podem ser propostas para a promoção do letramento literário entre os/as educandos/as? Cosson (2018) diz que a atualidade da obra, ou seja, aquela que tem significado para o/a leitor/a, é o que gera facilidade e interesse pela leitura, com professor/a e educando/a devendo fazer da leitura literária uma prática significativa para si e para a comunidade na qual se inserem. Com o auxílio do diário de leituras como recurso para a descrição ou relato da leitura literária, a segunda questão norteadora foi: como o diário de leituras pode desenvolver a leitura crítica, a reflexão e o estímulo das práticas de letramentos literários entre os/as educandos/as?

Com a intenção de alcançar o objetivo de propor atividades didáticas para professores/as que desenvolvam práticas de letramentos literários entre educandos/as de turmas do ensino fundamental de escolas públicas, a partir das leituras de textos literários e escritas de diário de leituras, e na busca por respostas aos questionamentos elencados, foram elaborados os seguintes procedimentos: desenvolvimento de atividades que estimulem o conhecimento acerca dos tipos de textos literários narrativos; promoção de experiências com leitura de textos literários narrativos a partir do conhecimento dos/as educandos/as acerca da realidade em que se inserem; colocação de círculos de leitura com adaptação ao momento atual, dentre outras atividades nas quais sejam compartilhadas experiências com os textos literários através da escrita dos diários de leituras.

Para tanto, apresento a constituição deste trabalho em 5 seções. A seção 1 corresponde a esta introdução; a seção 2 trata de questões relacionadas à concepção sobre ensino de literatura e a prática literária dentro e fora da escola; a seção 3 discute a importância do texto literário e seu efeito estético para a expressão oral e escrita dos/as educandos/as acerca dos textos lidos; a seção 4 traz o caderno pedagógico “*Minhas impressões literárias: entre contos e diários de leituras*” como práticas de letramento literário a partir da concepção de círculo de

leitura e do uso do diário de leituras; por fim, a seção 5 comporta algumas considerações finais.

2 LEITURAS LITERÁRIAS NAS ESCOLAS, REFLEXÕES E PRÁTICAS

2.1 Ensino de literatura ou a escolarização inadequada da literatura?

A discussão sobre o ensino da literatura nas escolas públicas brasileiras é pressurosa e nos convida a refletir sobre os efeitos das práticas desenvolvidas ao longo da história do ensino da Língua Portuguesa neste país. A aproximação dos/as educandos/as dos textos literários como forma de expressão artística no/do mundo, pressupõe a reformulação da carga horária nas salas de aula, posto o apagamento sofrido diante da necessidade e da obrigatoriedade do estudo de gramática, interpretação e produção de textos, os quais são conteúdos integrantes dos currículos do ensino fundamental abordados na disciplina de LP. A urgência em cumprir as programações de conteúdos escolares, suscitada pelo próprio sistema capitalista – caracterizado pela competitividade, velocidade de informações e mudanças constantes de propostas pedagógicas –, tem impedido crianças e jovens em idade escolar de desfrutarem a leitura literária em sua essência, tanto com o intuito do prazer em ler, quanto no que diz respeito à sua formação crítica enquanto leitores/as.

A pouca atenção atribuída à importância da literatura na formação político-cultural e psicossocial de crianças, jovens, adultos/as e idosos/as mostra os desafios que professores/as de LP têm enfrentado para possibilitá-los/as o letramento literário. Em muitos espaços escolares a leitura literária sequer é vista, ou tratada, como um instrumento para conhecer o mundo, entendê-lo e com ele interagir. Paulo Freire (1989), ao discutir a ideia de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, expõe que o simples ato de ler não pode ser limitado a decodificar o texto, decifrar palavras e responder questões, tendo relação com as experiências vividas pelo/a leitor/a e pelo gosto estético, propósitos que atribuem sentidos para quem está lendo.

Na perspectiva do letramento literário, o ensino da literatura sofre com resistências da equipe escolar, incluindo direção e coordenação, pois quase sempre questionam sobre o real objetivo desse ensino na instituição. Segundo *Zélia Versiani* e *Aracy Martin* (2005), isso ocorre devido à dissociação das dicotomias que envolvem o ensino de literatura na escola:

Dicotomias tais como utilidade/gratuidade, univocidade/plurivocidade, objetividade/subjetividade, entre outras, sempre acompanharam estudos sobre o ensino da literatura e seus conflitos com os sistemas escolares, e essas polarizações podem ter contribuído para a legitimação de propostas contrárias à formação do leitor, quando transpostas das teorias às práticas.

Quando vale o primeiro elemento do binômio, ou seja, *utilidade, univocidade, objetividade*, estamos inscritos na tradição escolar que busca evitar riscos que a literatura eventualmente possa trazer para o seio da escola. (MARTINS; VERSIANI, 2005, p. 15, grifo dos autores)

Quando são mencionados os “riscos” que a literatura pode trazer para a escola podemos pensar que se quer evitar o descumprimento de uma programação de conteúdos anuais com vistas à elaboração de documentos, provas, fichas de leitura, entre outras “obrigações” escolares, além do efeito que a literatura pode provocar na reflexão acerca “do que está posto” (aparência) para “o ser outro” (possibilidades). Assim, a literatura assume uma função secundária no processo educacional, utilizada como mais um texto no ensino de conteúdos isoladamente linguísticos, funcionais e até morais, ignorada a formação de leitores/as autônomos e críticos/as. A escola não pode cometer esse erro desvirtuando a real função da literatura nas salas de aula, pois, sendo concebida como uma forma de olhar o mundo e mostrar como lidar com a complexidade humana, ela também é capaz de sensibilizar os/as leitores/as e fazer com que imaginem outros mundos e vidas possíveis. Afinal, “[...] utilidade, univocidade, objetividade” (MARTINS; VERSIANI, 2005, p. 15) são concepções contraditórias à formação de leitores/as críticos/as dos textos literários.

O modelo de ensino com a literatura foi herdado do processo de aprendizagem da Antiguidade, especificamente dos gregos e romanos, segundo Regina Zilberman (2009). A autora afirma que a educação antiga trazia a literatura para as salas de aula no intuito de ensinar a ler e a escrever, bem como fazer com que crianças e jovens dominassem o código verbal. O texto literário usado na escola da Grécia Antiga era a poesia, a qual também servia para memorização das formas e nomes das letras, bem como a pronúncia das palavras e sentenças.

Hoje, apesar de muitas pesquisas, artigos e livros mostrando a importância do ensino de literatura e a adequada escolarização, é fácil perceber que ainda há muitos equívocos com relação ao seu uso nas escolas, afastando-se do seu objetivo maior, o da formação de leitores/as. Sobre a finalidade do ensino da literatura desde a Antiguidade, Zilberman (2009) diz o seguinte:

A finalidade do ensino da literatura, por muitos séculos, não foi formar leitores, nem apreciadores da arte literária, por uma razão muito simples: a literatura – ou a poesia –, na sua formulação anterior à Renascença, quando adotou tal denominação, constou desses currículos porque era o gênero mais próximo da linguagem verbal, que cabia conhecer e saber utilizar. [...] Outra finalidade se evidencia: o ensino da literatura, ou da poesia, integrou-se ao preceito que, por muito tempo, regou a educação de modo geral, a saber, o

de transmitir regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos. (ZILBERMAN, 2009, p. 11-12).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)² de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, em sua primeira parte, “Especificidade do texto literário”, critica a forma como os textos literários têm sido utilizados nas salas de aula ao expor o que não pode ser tratado na escola a partir desses tipos de textos, ou seja, “[...] tratá-los como expedientes para o ensino de boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do prazer do texto, etc.” (MEC,1997, p.30). O próprio documento informa que a finalidade da leitura dos textos literários é a construção do conhecimento a partir de uma linguagem própria da literatura, que se utiliza de mecanismos ficcionais para produzir sensações e subjetividades, mas também pode traduzir realidades, tornando-se ser um importante aliado para as práticas significativas de leitura em sala de aula.

Refletir sobre as práticas de aula e as dificuldades encontradas, como por exemplo, com a leitura de texto literário compartilhada entre educandos/as do 7º ano em contato com a leitura durante toda a semana na escola, nos leva a entender que a leitura oferecida neste ambiente de aprendizagem não tem despertado nos/as educandos/as o prazer de ler, tampouco a criticidade.

O livro didático de Língua Portuguesa é um instrumento importante nas aulas de leitura, haja vista ser, muitas vezes, o único livro de posse dos/as educandos/as, principalmente os/as de classe socialmente desfavorável, e que, se usado considerando o aspecto estético dos textos literários nele contido, poderá contribuir para o desenvolvimento da experiência estética que a literatura propicia.

Com relação à descaracterização, Magda Soares (2006) usa a expressão “escolarização inadequada da literatura”, trazendo à discussão questões observada nos livros didáticos com relação ao uso de textos literários. Para a autora, o termo “escolarização” é um processo inevitável porque é da essência da escola e com ele está atrelada

[...] a ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e consequente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequencição desses conteúdos, pelo modo de

² Os PCNs foram criados para nortear o trabalho dos professores, coordenadores e diretores. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) foi elaborada a partir dos PCNs e das DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais). No entanto, a Base, é mais específica, pois determina com clareza os objetivos de aprendizagem de cada ano escolar. Com a homologação da Base em 2018, e sua obrigatoriedade, os PCNs continuam existindo como documento orientador, mas não obrigatório.

fazer e de aprender esses conteúdos... é esse processo que institui e constitui a escola. (SOARES, 2006, p. 21)

Reconhecemos que não há como escapar desse processo, ele é essencial para o pleno funcionamento de uma instituição escolar, mas a crítica aqui se direciona ao uso incorreto dessa escolarização no ensino de literatura. É preciso ter em mente que existe o ensino de língua e também o ensino de literatura, não há como despertar o gosto e o prazer pela leitura literária usando textos elaborados para o estudo de conteúdo metalinguístico, por exemplo. Mas, para evitar a distorção no ensino da literatura, bem como a incorreta utilização da leitura de textos literários nas aulas de LP, Magda Soares (2006, p. 22-23), em um dos capítulos do livro *“A escolarização da leitura literária”*, também apresenta três principais instâncias da escolarização da literatura, principalmente a infantil, as quais são: “[...] a biblioteca escolar, a leitura e estudo de livros de literatura, e, a leitura e o estudo de textos”. Nesta última instância, ainda segundo a autora, a escolarização da literatura é mais intensa e por isso merece maior atenção.

Soares (2006) considera e discute quatro aspectos da instância, leitura e estudo de textos na escola que intensificam a inadequada literatura, são eles:

A questão da seleção de textos: gêneros, autores e obras; a questão da seleção do fragmento do texto a ser lido e estudado; a questão da transferência do texto de seu suporte literário para um suporte didático (a página do livro didático), e finalmente, e talvez o mais importante, a questão das intenções e objetivos da leitura e estudo do texto. (SOARES, 2006, p. 25-26).

Esses quatro aspectos, segundo a autora, fazem parte do processo da escolarização, mas exigem atenção para que não resultem em uma escolarização inadequada. Como sugestão para evitar essa inadequação, Soares (2006, p. 37) sugere que a seleção de autores/as e obras deve abranger a maior diversidade possível ao longo dos anos subsequentes do período escolar, “[...] fragmentos de textos literários maiores devem apresentar um todo significativo e coerente”. Ao transferir o texto do seu suporte literário para o livro didático se faz necessário “[...] que sejam respeitadas as características essenciais da obra e que não sejam alterados os aspectos que constituem a literariedade do texto” (alteração do gênero de poesia para prosa, por exemplo), e que as intenções e objetivos da leitura do texto literário se voltem para a literariedade do texto em si.

Magda Soares (2006) diz que todos esses aspectos devem ser observados e analisados por todos/as os/as envolvidos/as no processo da escolarização, desde os/as organizadores/as e

produtores/as do material escolar ³até os/as professores/as, que estarão à frente, lidando na prática com esses materiais ou manuais didáticos.

Entretanto, com todas essas críticas e discussões a respeito do livro didático não se nega que o mesmo é um forte aliado do/a professor/a e possuidor de alta relevância nas aulas de LP, pois as atividades de leitura integram os objetivos da disciplina e a principal fonte facilitadora para o desenvolvimento dessas práticas é o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP), se utilizado de forma que possibilite a experiência com a leitura literária.

Uma opção para proporcionar a experiência com a literatura é a organização de atividades extras com o texto literário, tais como círculos de leitura, nos quais a interação entre os/as educandos/as evidenciará se houve ou não apropriação do texto literário, pois, no caso da apropriação, terão condições de compartilhar suas experiências com tal leitura.

É importante ressaltar que a interação dos círculos de leitura não é a ponte que irá acessar o encontro pessoal do/a leitor/a com o texto, a própria literatura é suficiente para isso. O círculo de leitura é um meio para que cada um/a exponha sua experiência, fazendo-nos reconhecer que o ato de ler o literário sempre passa pelo coletivo, e ler coletivamente envolve troca. Sobre este fato, Kleiman (2010) declara o seguinte:

Como Vygotsky e pedagogos vygotkianos acredita-se que a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns. [...] Isto implica dizer que é na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o[a] professor[a] ou com seus pares, que é criado o contexto para que aquela criança que não entendeu o texto o entenda. (KLEIMAN, 2010, p. 10)

Entendemos que esse compartilhamento de ideias e experiências no pós-leitura é um dos caminhos que possibilitam ampliar conhecimentos e experiências do/a leitor/a, conhecimento de mundo e de si próprio, atribuindo sentido ao texto. Mas é importante deixar claro que não é a prática didática mais importante que o texto literário, somente a literatura é capaz de proporcionar tais conhecimentos e despertar a sensibilidade no/a leitor/a.

Nas escolas, os círculos de leitura possibilitam aos/às estudantes a liberdade para se expressarem na interação de uns/umas com os/as outros/as, ou de cada um/a com seu par, ou

³ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) foi criado com o objetivo de prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, complementares e dicionários. No entanto, são as editoras que elaboram e organizam esses materiais. O Trabalho do PNLD para as escolas de ensino fundamental e médio ocorre obedecendo aos seguintes passos: 1º Adesão das escolas; 2º lançamento de editais com regras para a inscrição do livro didático, e publicação no Diário Oficial da União; 3º Inscrição das editoras e 4º triagem e avaliação. Para mais detalhes e informações você pode acessar: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento>

com o/a próprio/a professor/a. Nesse caso o/a professor/a não é mais o/a único/a mediador/a, posto que todos/as os/as envolvidos/as passam a mediar, em certa medida, quando estimulam as outras pessoas a relatarem suas experiências com o texto literário, por exemplo. Na dinâmica do círculo, a leitura se torna descontraída e cativante, além de estimular a imaginação, a criatividade e a criticidade.

Segundo Cosson (2018), existem formas de participação que buscam envolver os/as leitores/as com o texto, como a inferência, ou predições e a ativação do conhecimento prévio. Ao promover esse contato íntimo com os textos literários ou a construção literária de sentidos, automaticamente está abrindo caminhos para o letramento literário.

O círculo de leitura também é um meio através do qual podemos enxergar como a leitura ativa inteligência e criatividade do/a leitor/a. Sendo significativa, de qualidade, auxilia no entendimento acerca do que acontece consigo, proporcionando experiências transformadoras, libertadoras.

Para Gabriel Perissé (2005), a leitura é uma experiência de libertação porque

[...] a leitura nos ajuda a interpretar o que acontece conosco, como se a nossa vida se transformasse num texto e nós, tomando uma certa distância, pudéssemos nos ver melhor e, nessa circunstância, como de fato ocorre, pudéssemos nos libertar pela via do conhecimento. (PERISSÉ, 2005, p. 28).

Nessa citação, a leitura é colocada como uma via através da qual o sujeito tem oportunidade de se autoconhecer e perceber sua própria realidade. De acordo com as reflexões de Candido (1995), pode-se dizer que o autor refere-se à leitura literária. Através de Gabriel Perissé (2005) é possível reconhecer que um texto possibilita ao/a leitor/a desprender-se de uma realidade (durante o momento da leitura) para depois trazê-lo/la de volta com um novo olhar sobre ela.

Vicent Jouve (2002) também traz a mesma reflexão a respeito da experiência com a leitura literária ao dizer que

a leitura, como experiência estética, é, portanto, sempre tanto libertação de alguma coisa quanto libertação para alguma coisa. Por um lado, ela desprende o leitor das dificuldades e imposições da vida real; por outro, ao implicá-lo no universo do texto, renova sua percepção do mundo. (JOUVE, 2002, p.108)

Então, sendo assim imaginária e ao mesmo tempo capaz de ajudar o/a leitor/a a lidar com a própria realidade sob um novo olhar, pode-se afirmar que, além de trabalhar o lado racional, ela também capacita o/a leitor/a a livrar-se de sentimentos e emoções que antes (da leitura) o oprimiam. No momento de socialização das leituras são perceptíveis o

desenvolvimento do aspecto cognitivo (o/a leitor/a consegue aprender a enxergar o mundo sozinho) e o desenvolvimento da capacidade verbal melhorando sua comunicação e formas de expressão no meio social.

A leitura literária desde o início da vida escolar, ou alfabetização do ser humano, mostra-se como um ato importante, uma vez que é essencial para o desenvolvimento desse sujeito em todas as esferas e atividades humanas, além de ser fundamental para o desenvolvimento intelectual. Aliás, desde o início da vida escolar e/ou até mesmo antes dela a criança tem o contato com a literatura, quando são lidas para ela narrativas, pelos pais ou por professores/as. Entende-se que, para se desenvolver, crescer e amadurecer, este sujeito precisa adquirir experiências que são construídas nas relações do indivíduo com o mundo através de vivências específicas ao longo de sua vida. Tratando-se de leitura literária, essas experiências passam pelo texto (ou livro), o qual possibilita o conhecimento e a percepção da leitura como uma fonte possível de conhecimentos, de si e do mundo.

2.2 O letramento dominante e o letramento literário

Antes de começar a reflexão sobre letramento literário, concepção defendida no material pedagógico que será apresentado neste trabalho, faz-se necessário conhecer alguns significados do termo *letramento*, pois existem muitas formas de desenvolver um letramento, uma delas consiste na leitura literária.

O termo letramento está associado à ideia de leitura e escrita. Para Soares (2003), um indivíduo letrado é aquele que, além de saber ler e escrever, exerce também práticas sociais de leitura e escrita em circulação na sociedade em que vive.

Segundo Street (2014, p. 122), “[...] o letramento ficou associado às noções educacionais de Ensino e Aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento dos vários outros usos e significados de letramento.” Mas, para o autor existem outros diferentes letramentos encontrados fora do espaço escolar, conforme afirma: “Letramentos não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada”. (STREET, 2014, p.121).

Através do conceito dado por Street (2014) e Soares (2003), é possível perceber que o letramento é um fenômeno abrangente e que não se restringe ao espaço escolar, pois envolve a existência de muitas práticas sociais de leitura e escrita, as quais podem ser efetuadas em contextos diferentes. Dessa forma, sabe-se que para o sujeito ser considerado letrado não é

necessário apenas ter frequentado a escola e aprendido a ler e escrever, mas também que exercite a leitura de mundo no seu cotidiano, atuando na sociedade a partir das posições socioculturais e econômicas que ocupa.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a escola, muitas vezes, não contempla o conhecimento trazido pelos/as educandos/as e, desse modo, desvaloriza práticas de letramento alinhadas à cultura letrada.

Diante dessa postura escolar, Street (2014) afirma que diferentes formas de letramento são ideologicamente demarcadas por relações de poder e autoridade, trazendo uma séria discussão sobre os perigos de se considerar no processo educacional uma variedade particular como a dominante, ou seja, o letramento escolar padronizado. Segundo o pesquisador, quando isso ocorre há desvalorização e, conseqüentemente, marginalização de outros vários letramentos existentes, pois a escola, seguindo um modelo autônomo subordinado a uma força ou sistema exterior que rege a sociedade e dita o que convém ou não, falha ao desconsiderar os diferentes tipos de letramento trazidos pelos/as educandos/as, podendo levar muitos deles/as a um futuro fracassado no que diz respeito às formas dominantes.

Há também um segundo modelo de letramento apresentado pelo teórico, que ele nomeia de ideológico. Fora da escola, os/as educandos/as adquirem outras formas de letramento, outros usos da escrita em contextos diferentes como família, comunidades religiosas, ambiente de trabalho, associações, relações sociais, entre outros. A partir dessa informação, Street (2014) procurou mostrar que todas as formas de letramento são conseqüências da cultura e das estruturas de poder de uma sociedade onde o sujeito está situado. Nessa perspectiva, o modelo ideológico apresenta uma dimensão social e é caracterizado como um conjunto de práticas sociais e culturalmente determinantes. Através de um breve relato, Street (2014) explica como um homem pode ser achado sábio dentro de sua comunidade, mesmo tendo abandonado a escola e parecendo fracassar, sob a ótica de uma sociedade capitalista, com relação à variedade dominante de letramento.

Ao contrário do que se pensa, o letramento não escolarizado se relaciona ao bom desempenho que um indivíduo pode ter nas práticas sociais locais de sua comunidade, estabelecendo e exercendo autoridade sobre ela, pelo simples fato de conhecer bem sua identidade e a de seu povo, bem como conhecer sua história e cultura sem ter a necessidade de se apropriar de uma prática letrada considerada dominante. A esse modelo de letramento deve ser dada a devida atenção, porque através dele é possível compreender práticas de letramento sociais e concretas, bem como o desenvolvimento do próprio letramento literário fora do ambiente escolar.

Ao serem conhecidos os dois modelos enfocados por Street (2014), observa-se que o *autônomo* considera a escrita como produto completo em si mesmo, cujos significados independem de seu contexto social e de produção, ao contrário do *ideológico*.

De fato é observada nas escolas uma preocupação com o ensino e aprendizagem voltados a satisfazerem demandas do mercado de trabalho; a leitura em geral é para desenvolver melhores estratégias de interpretação e leitura. Alguns aspectos suscitados pela linguagem da leitura literária, tais como a criticidade e a ficcionalidade (fundamentais no processo de desenvolvimento social e cultural do sujeito) são ignorados e/ou tratados como não essenciais, menos importantes, assim como o conhecimento trazido pelos/as educandos/as. Há, pois, a necessidade de que a escola considere as práticas sociais desses sujeitos e busque trazê-las para as salas de aula, alinhando-as, dessa forma, ao conhecimento a ser disponibilizado. Nesse sentido, as atividades a serem desenvolvidas segundo o caderno apresentado neste trabalho visam essa união para um melhor aproveitamento das práticas de desenvolvimento do letramento literário entre os/as educandos/as.

Ao retornarmos às reflexões sobre definições do termo letramento e suas práticas, qual a relação entre essas definições e o letramento literário? Segundo Mirian Zappone (2008), o conceito de letramento pode ser pertinente ao campo dos estudos literários “[...] se operarmos uma modulação fundamental: trabalhar com a escrita mencionada no conceito, mas compreendida dentro de algumas especificidades concernentes aos textos literários” (ZAPPONE, 2008, p. 29). Para a autora, será possível propor um conceito de letramento dentro dos estudos literários como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária. Ela explica que, para se apropriar desse conceito de letramento literário, é fundamental que seja estabelecida a especificidade da escrita que está sendo referida e que, ao se falar em literário, deve-se atentar para o carácter de ficcionalidade da literatura.

Observando as reflexões de Street (2014), pode-se perceber que os dois modelos distintos, *autônomo* e *ideológico*, por ele apresentados, são fundamentais para a compreensão do conceito de letramento literário trazido por Zappone (2008), que diz o seguinte:

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

Este conceito põe a compreensão da escrita literária como prática de letramento literário e como aquela que tem a ficcionalidade baseada na realidade como característica definida, pois as mesmas práticas de letramento apontadas por Zappone (2008) também são criadas a partir de realidades, ou seja, são reflexos da realidade. Como a autora nos mostra, existem muitas formas de participar de um evento literário, incluindo filmes, novelas, contação de histórias. Contudo, conforme mencionado anteriormente, existem práticas de letramento valorizadas e outras pouco valorizadas. Sendo assim, no contexto escolar, a leitura dos textos literários está relacionada apenas às normas internas que regem os mesmos, as quais, segundo Zappone e Yamakawa (2013, p. 189) são: “[...] estilo de época no qual o texto foi produzido, os contextos históricos, social e político, fatores individuais ou aspectos relacionados ao autor, as marcas individuais de criação literária, aspectos biográficos e o texto e seus aspectos textuais propriamente ditos”.

A observância apenas a essas normas internas que regem o texto literário reafirma a ênfase dada pelas escolas ao modelo autônomo descrito por Street (2014). Nesse contexto, a literatura é vista e abordada como não funcional e sem significado, pois para muitas instituições escolares ela não propicia conhecimentos específicos ou instrumentais; desta maneira, as instituições esquecem ou não compreendem que a literatura é primordial para o desenvolvimento social, racional, emocional e cognitivo dos sujeitos aprendizes.

Diante dessas reflexões, é importante destacar que o caderno pedagógico produzido para os/as professores/as, neste trabalho, tem a finalidade de despertar nos/nas educandos/as um novo olhar para o texto literário em sua essência a partir de elementos que vão além das normas internas, intrínsecas a construção do texto, conforme mencionado anteriormente, que marcam apenas a literariedade do texto. Para isso serão realizadas atividades de leitura com textos narrativos, os contos.

Para Rildo Cosson (2018), letramento literário são práticas sociais e o termo é concebido através do processo de letramento com textos literários, o qual aborda não apenas uma dimensão diferente do uso social da escrita, mas também é um meio de garantir o domínio sobre a mesma. Cosson (2018) quer dizer que, se utilizado da maneira correta, evitando uso dos textos para fins de estudos metalinguísticos, contribuirá para a aquisição do domínio da escrita, sem ser necessário estudá-los.

Segundo a pesquisadora Kleiman (1995), a ênfase dada na leitura e na escrita pela agência escolar não considera essas duas habilidades como práticas sociais, sendo o letramento muito maior:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante agência do letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua, como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

De certo, há nas escolas uma preocupação com um letramento parcial, considerado superior e único, centrado no sucesso do/a educando/a apenas dentro da escola, ou do sistema educacional geral (Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), concursos etc.). Percebe-se nos comentários da pesquisadora uma defesa de outro/s tipo/s de letramento, existente/s fora da escola, assim como enfatiza Street (2014).

Nesse sentido, concordamos com as reflexões de Zappone (2008) acerca das práticas sociais dos sujeitos fora da escola, que não são consideradas como parte integrante do processo de letramento. Letramento que, muitas vezes, não proporciona uma aprendizagem significativa justamente por não alinhar vivências e saberes dos/as educandos/as nos processos de ensino escolar. Saberes que para alguns são adquiridos com contações de histórias em casa ou na comunidade onde vivem, por exemplo, e que podem constatar a existência de letramento literário fora da escola, conforme apontado por Zappone (2008).

Dessa forma, podemos concluir que o letramento está intimamente relacionado às práticas sociais – e a prática aponta para o hábito. Sendo assim, se um sujeito passa pelas etapas de atividades e leituras literárias em todo o seu percurso escolar, não com o propósito da instituição de ensinar uma variante dominante através de textos literários, esse mesmo sujeito levará a prática para além daquele ambiente, tornando-se não apenas um leitor literário, mas também um agente propagador da literatura.

2.2.1 O letramento literário e as Tics

Para Tfouni (2010), a relação de poder, dominação, participação e resistência que o letramento provoca faz com que grupos sociais não alfabetizados abram mão de seus próprios conhecimentos, historicidade e cultura, afastando o indivíduo de seu desejo e de sua individualidade. Essa alienação, produto do letramento, é, segundo a autora, o lado negativo desse processo.

Com a mudança no perfil da sociedade surgiram outros tipos de linguagem, ou melhor, mudanças das linguagens, outros letramentos, conforme aponta Roxane Rojo, em seu livro “*Multiletramentos na escola*” (2012). Ela chama de multiletramento o resultado dessas mudanças das linguagens no século XXI e diz que as novas tecnologias exigem novos letramentos. A referida autora traz uma grande contribuição para as escolas e professores/as em geral ao abordar a diversidade de linguagens, a multisssemiose presente nos textos e a diversidade cultural. Sobre os multiletramentos, ela diz:

Multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13)

Assim como Tfouni (2010), Rojo (2012) acredita que existem indivíduos letrados, mas não pelas escolas. Nossa sociedade é composta por diversidades culturais e por outras linguagens que não são ensinadas ou sequer valorizadas no espaço escolar. A mídia digital, atração dos/as jovens educandos/as, integra todas as linguagens: imagem estática (fotos, ilustrações, tratamento de imagens ou *Photoshop*), áudio, música, imagem em movimento etc. Todas essas linguagens resultantes do texto multisssemiótico ou multimodal são acessíveis a todos/as os/as cidadãos/ãs através de celulares, *smartphones*, *notebooks*, *iPads*. Para aqueles/as que acessam esses textos em ambientes digitais, diminuiu-se a exigência do letramento da escrita, as habilidades se multiplicam e se unem à outras já existentes. Nesse ambiente o indivíduo digital terá de investigar, constantemente, a veracidade na leitura dos textos, para o que serve de exemplo o reconhecimento de se uma imagem é falseada ou montada, de *fake news*, entre outros. Rojo (2012, p. 182) diz que “[...] as Tics [Tecnologias da Informação e Comunicação] podem gerar importantes efeitos para o processo de escolarização, principalmente, porque permitem e facilitam muitas possibilidades de trabalho em contexto escolar”. Segundo a autora, indivíduos multiletrados dominam muitas linguagens da mídia digital. Eles são produtores, têm critérios estéticos referentes ao processo de produção e de recepção nessas mídias.

Diante dessa nova realidade, ao valorizar e considerar essa multiplicidade cultural e semiótica de constituição dos textos, conhecida dos/as educandos/as, a escola possibilitará aos mesmos um maior desenvolvimento através de novas práticas que não excluem as literárias. Pensando nisso, sentimos a necessidade de incluir entre as atividades do caderno pedagógico (disposto no APÊNDICE A), algumas atividades que utilizarão os recursos tecnológicos com

o intuito de proporcionar aos/às educandos/as oportunidade de alinhar literatura e práticas digitais.

Ao contrário das práticas escolares de leitura e escrita, oriundas de um tipo de letramento escolarizado e dominante, que restringem e são consideradas insuficientes – pondo-se como uma barreira intransponível aos/às educandos/as no quanto à aquisição de novas aprendizagens de forma fácil e prazerosa – as escolas precisam inovar. É necessário que se recorra à estratégias de ensino e aprendizagem para possibilitar a formação de sujeitos críticos, autônomos, considerando todo o conhecimento e todas as práticas de linguagens realizadas fora da escola, que devem ser por ela incorporadas, no intuito de somar com as novas aprendizagens.

Diante desses novos letramentos, ou multiletramentos, a escola não pode tratar a escrita literária como aquela de menor valor, restringindo seu uso para fins unicamente textuais e, assim, excluindo o contexto e a estética que emerge do texto literário.

A leitura literária, sempre fonte de prazer e transformação, poderá também ser encontrada nesse ambiente tecnológico através dos *e-books*, despertando o mesmo prazer daquele encontrado no livro impresso. Na ausência de livros e/ou de bibliotecas, o/a educando/a poderá ser informado e incentivado a buscar leituras literárias na internet. Nesse sentido, torna-se pertinente informar que em uma das atividades do trabalho para ser desenvolvido pelos/as professores/as de LP descritas no nosso caderno pedagógico, visamos demonstrar que a literatura também pode ser atrativa e produzir o mesmo sentido, tanto no ambiente digital quanto no papel ou livro impresso, ao incentivar outros a lerem textos literários, tendo em vista que há, em muitas escolas, escassez de obras literárias ou acesso limitado a elas.

Rosemar Coenga (2010, p. 51) conceitua letramento literário como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Zappone (2008), ao buscar conceituar letramento literário, afirma que o termo está ligado ao caráter ficcional presente nas produções de novelas, filmes televisivos, no próprio cinema, entre outros. Desse modo, percebe-se que tanto Coenga (2010) quanto Zappone (2008) ligam a literatura ao uso da tecnologia.

Concordamos com Street (2014) quando sugere que existe um apagamento total dos letramentos trazidos pelos/as educandos/as. Na perspectiva dos multiletramentos mostrada por Rojo (2012), é esperado que os/as educandos/as integrem suas práticas sociocomunicativas àquelas desenvolvidas no espaço escolar. Quando tal necessidade não é atendida, há um efeito

contrário ao aguardado nas aulas de literatura, pois, muitas vezes, para os sujeitos, a leitura dos textos literários se torna complexa e a prática de letramento literário usual.

A escola minimiza o sentido que a escrita e a leitura possuem na vida dos/as educandos/as. Pensando nisso, outra atividade metodológica apresentada no caderno pedagógico é sugerida com o intuito de fazer os/as educandos/as sentirem-se livres para recriarem histórias utilizando plataforma digital. Concedendo, assim, oportunidade e/ou contribuindo com a literatura ao expandir as práticas sociais dos sujeitos leitores, aperfeiçoando conhecimento deles no ambiente tecnológico.

2.3 Literatura e leitura literária

Há um grande erro em apropriar-se dos gêneros literários para o aprendizado dos aspectos gramaticais da língua, conforme comentado anteriormente. Outro equívoco é relacionar a leitura ao prazer de ler, pois nenhum indivíduo nasce gostando ou não gostando de ler, o interesse pela leitura deve ser despertado nos sujeitos envolvidos.

Segundo Maria Silveira e Oliveira (2015), a leitura é uma habilidade que se desenvolve com a prática e as pessoas não leem porque não gostam, mas por muitas vezes serem oferecidas a elas oportunidades de leituras insignificantes e paralisantes. São os pretextos para ler com finalidades de ensino metalinguístico, a questão da escolarização inadequada, mencionada em seções anteriores.

Para Cosson (2018, p. 115), a prática de ler e discutir textos compõe a aula de literatura, “[...], ou seja, uma aula de literatura é um momento em que se promove uma interação com os textos literários. Uma interação que leva o[a] aluno[a] a conhecer e até a fazer do texto literário uma referência em sua vida”.

A leitura promovida e fundamentada na prática da interação de linguagem desenvolve no/a leitor/a o senso crítico, despertando sentidos, e não apenas extração de informações do texto.

Antônio Candido (1995) traz uma reflexão a respeito da literatura no sentido de ser ela uma necessidade universal, sendo uma necessidade, logo, torna-se um direito do ser humano. Segundo o autor, as pessoas têm necessidade de fabular (criar ficção, fantasiar, contar histórias) desde os tempos primitivos até os mais recentes, essa fabulação as ensina e, ao mesmo tempo, introduz em uma sociedade, integrando-as como ser humano ao pôr uma melhor compreensão do mundo. Naturalmente, as pessoas não têm percepção de sua própria

mudança, mas a visão que elas adquirem da realidade através da ficção passa a compor a sua existência e a forma de ver o mundo.

Para Candido (1995), o problema do ponto de vista social é que, com a sociedade corrupta e iníqua que temos, tudo é muito mal distribuído e isso também ocorre com a oferta da literatura, seccionada e distribuída por classes sociais, algo que não deveria ocorrer, pensando no ideal dos direitos iguais e humanos. Direitos que deveriam ser garantidos a todos/as, mas dos quais apenas uma parcela da população é beneficiada, gerando divisão de classes sociais e desigualdades. O mesmo ocorre no sistema educacional, com relação à leitura das obras literárias consideradas clássicas.

A literatura deveria ser considerada um direito humano, como Candido (1995) sugere, não só porque ela é uma necessidade básica de sobrevivência humana, mas também porque tem função humanizadora e recriadora. Perissé (2005, p. 66) disse que “[...] a leitura será formativa, se verdadeiramente humanizar o/a leitor/a. E humanizá-lo é transformá-lo”. É um processo de formação através do qual o/a leitor/a do texto literário tem um encontro consigo mesmo e percebe o que há de comum entre ele/a e a realidade mostrada na ficção, ele/a entende melhor o mundo que o/a cerca.

Sobre os efeitos das obras de ficção, Teresa Colomer (2003) assegura que as narrativas como os contos, por exemplo, proporcionam experiências aos/às leitores/as iniciantes, nas crianças mais especificamente, e que a ficção narrativa favorece o/a leitor/a no sentido de ampliar os horizontes dos acontecimentos narrados para realidades possíveis.

A literatura é também um meio de transmitir informações, tendo como sua função social facilitar ao homem a compreensão dos conflitos, disputas e desigualdades que fazem parte da sociedade, ao mesmo tempo em que o ensina como atuar nesse meio.

Colomer (2003, p. 89) ressalta que “[...] o acesso à literatura se acha marcado, em seus primeiros passos, pela aquisição progressiva do uso distanciado da linguagem, um uso estético, diferente das formas transacionais de transmissão da informação”. Contudo, Candido (1995) mostra que a literatura não pode ser vista apenas sob este aspecto, conforme muitas pessoas pensam, como se ela fosse somente um meio de transmitir conhecimento. Unido a esta função elucidativa deve-se levar em consideração os três aspectos seguintes, os quais segundo o autor, juntos, produzem o efeito (humanizador) da literatura em nós.

- 1) ela é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado;
- 2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos;
- 3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 1995, p. 8)

Todos esses aspectos organizados entre si também exercem papel ordenador na mente e nos sentimentos do/a leitor/a, tornando-os/as, segundo Candido (1995), capazes de organizar a visão que têm do mundo.

Pensemos também na literatura como uma forma de emancipação e transformação do/a leitor/a, que podem ser compreendida no conto de Ítalo Calvino (2001), intitulado “Um General na Biblioteca”. O escritor narra que em um país dominado pela ditadura militar, os livros eram proibidos por conta do regime instalado, pondo a reflexão sobre a falta de liberdade de circulação de ideias divulgadas nos livros. Além disso, ressalta como as descobertas feitas através das leituras de livros conduzem o/a leitor/a ao encantamento, a libertação, ao esclarecimento, pois abrem a mente para outras portas de leitura do mundo, em termos de ideias e pensamentos.

Podemos comparar a reflexão abordada no conto de Ítalo Calvino (2001) com a negação do direito à literatura apontada por Candido (1995). De fato, quando educandos/as deixam de ter acesso às obras literárias, tornam-se presas fáceis da alienação, impedidos/as de grandes descobertas e de estarem abertos a outras vozes, ideias e pensamentos, aspectos constituintes de uma verdadeira democracia.

É por esse e outros motivos que a leitura literária é de fundamental importância no espaço escolar. Além de ampliar a visão, ela proporciona a autonomia na aprendizagem, formação cultural e humanística do/a educando/a.

Gabriel Perissé (2005) diz que lemos para ouvir a nossa própria leitura e que:

[...] o ouvido do[o] leitor[o] torna-se órgão privilegiado da inteligência. Lendo ouvimos em nosso interior palavras transformadoras, inspiradoras, gostosas, dolorosas, gloriosas, luminosas. Ouvimos de modo atento e criterioso os sons emitidos por nós e pelo entorno. Ouvimos com mais nitidez o que nos rodeia, e nos ouvimos melhor. (PERISSÉ, 2005, p. 65).

Nesse sentido, compreendemos que a leitura literária realizada pelo próprio/a leitor/a possibilita maior envolvimento com o texto, deixando o/a mais atento/a ao mundo que o cerca e também mais conhecedor/a de si, pois, conforme diz o autor, “nos ouvimos melhor”.

3 EFEITO ESTÉTICO DAS LEITURAS LITERÁRIAS EM DIÁRIOS DE LEITURAS

3.1 A leitura estética de textos literários

Para Candido (1995), a literatura não é inofensiva, ela é formativa porque traz a complexidade do humano. A literatura nos ajuda a compreender a diversidade do mundo de um jeito poético, com uma organização especial das palavras. O/A leitor/a absorve essas palavras reorganizando-as de forma particular. Segundo Audemaro Goulart e Cássia Trindade (2013),

[...] quando o poeta e o narrador organizam as palavras, essa habilidade gera uma força que propõe ao[à] leitor[a] um modo de ver as coisas através de um modelo de coerência e, ainda que não seja percebido, a partir da obra literária, o[a] leitor[a] torna-se mais capaz de ordenar a própria mente e sentimentos; como consequência, torna-se mais capaz de organizar a sua visão do mundo. (GOULART; TRINDADE, 2013, p.115)

Essa afirmação de Goulart e Trindade (2013) concorda com a reflexão de Candido (1995, p. 9), que diz que “[...] a organização da palavra comunica-se com o nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar, em seguida, a organizar o mundo”. Isso quer dizer que, diante do caos interior que o/a leitor/a pode estar vivendo, ele também encontra ordem através da forma da mensagem de características literárias.

A forma tratada por ambos os autores é escolhida de acordo com o conteúdo que o/a escritor/a, poeta ou narrador/a quer evidenciar. Para Candido (1995, p. 9), “[...] as formas podem ser as mais simples como, por exemplo, as quadrinhas, o provérbio, a história de bichos”, entre outros. Acrescentando, Goulart e Trindade (2013, p. 116) dizem que

[...] a forma pode ser, por exemplo, de versos livres ou versos de dez sílabas, explorar certas sonoridades, combinar as palavras com perícia ou sintagmas de alto poder sugestivo, promover alternâncias entre sílabas tônicas e sílabas átonas, fazer sugestões de ideias pelas rimas etc. [...]. A forma de expressão encontrada na literatura, para Antonio Candido, pode ser entendida como uma modalidade de construção de conhecimentos que satisfazem necessidades básicas do ser humano como emoções, sentimentos que se processam no inconsciente, mas que se traduzem em enriquecimento do humano, porém difícil de avaliar.

Os autores acima citados defendem a ideia de que as estruturas linguísticas do texto literário produzem o efeito estético sobre o/a leitor/a, assim como as questões psicológicas, opiniões subjetivas e expressões individuais, que são mais exploradas e evidenciadas do que a própria construção estrutural do texto, cuja atribuição de sentidos se deve à maneira como o/a leitor/a irá receber e responder a leitura.

Se a literatura confere uma experiência estética, fica fácil imaginar que o lugar do/a leitor/a também é um lugar especial, porque é o lugar de quem vai ser o sujeito dessa experiência. Isso quer dizer que ele/a cumpre um papel muito relevante na leitura, ele/a é ativo/a na construção de sentidos do texto.

Cabe dizer que a experiência com o texto literário não será a mesma para diferentes leitores/as, pois o texto pode ser um, mas as leituras extraídas dele podem ser várias. Cada leitor/a possui vocabulário pessoal fazendo com que uma palavra tenha sentidos diferentes, de acordo com suas vivências.

Para Candido (1995), a literatura possui eficácia estética justamente porque tem um propósito humanizador. Quando o/a leitor/a, através da forma de expressão encontrada na literatura, tem suas emoções e sentimentos satisfeitos, ele se torna uma pessoa mais compreensiva e passa a ter uma percepção de mundo enriquecida. “Um autor pode influir no posicionamento do[a] leitor[a], à medida que o[a] expõe aos sentimentos e à sociedade, a partir de termos esteticamente válidos, sob pontos de vista humanitários e políticos” (GOULART; TRINDADE, 2013, p. 116). Essa é a função estética presente na literatura.

Nesse sentido, vale dizer que Celso Frederico (2000), embasando-se na estética de Lukács, a qual tem como uma das suas características mais originais o fato de buscar enraizamento na vida cotidiana, afirma que

[...] após a fruição estética, o homem mobilizado pela arte volta a defrontar-se com a fragmentação do cotidiano. Mas, agora, acredita Lukács, esse homem [essa mulher] enriquecido pela experiência que o colocou em contato com o gênero, passará a ver o mundo com outros olhos. (FREDERICO, 2000, n. p).

Assim como Candido (1995), o autor nos confirma a ideia que a arte exerce função social na vida cotidiana dos homens e das mulheres. A arte, que podemos chamar aqui de obra ou texto literário, produz no leitor/a uma sensação de elevação, separando-o/a da realidade para depois fazer uma operação de retorno. Sobre esse movimento, Frederico (2000, n. p.) nos diz que

[...] o que é posto em relevo pela arte é o caráter social da personalidade humana. O indivíduo perante a figuração estética, pode se generalizar e, assim, confrontar a sua existência com a epopeia do gênero humano, retratado pela arte, num momento determinado de sua evolução.

Segundo Magalhães e Ferreira (2017, p. 51), “[...] é no cotidiano que os seres humanos estabelecem as mais diversas relações, sendo essa compreensão fundamental para o conhecimento e para o enfrentamento dos conflitos sociais”. Nesse sentido, a possibilidade de um sujeito colocar-se diante de dada realidade exibida de modo particular pela arte, confirma que a ficção ou o imaginário tende a interferir na realidade do sujeito leitor, conforme afirmam Goulart e Trindade (2013).

Esses argumentos e reflexões dos/as autores/as aqui citados conduzem-nos a pensar que a ideia de trabalhar com alguns textos literários narrativos, como os contos, poderá desencadear nos/as educandos/as esse movimento de elevação e retorno provocados pela arte.

3.2 O conto literário e as narrativas do cotidiano

Desde a Antiguidade, a humanidade criou o hábito de contar histórias e a maioria das pessoas teve a oportunidade de se entreter e encantar ao ouvir contações de histórias. Identificado como um texto narrativo, o conto é uma obra de ficção, apresentando narrador, personagens, ponto de vista e enredo. Um conto não é um relato de acontecimentos ou ações, pois um relato é copiado. No conto existe a invenção, a imaginação, o ficcional.

Segundo Nádía Gotlib (1990), as fases de evolução do conto se devem à própria história da humanidade, à história da sua cultura e aos momentos da escrita que a representaram e representam. Por exemplo, os textos literários do mundo clássico greco-latino, *Iliada* e *Odisseia*, de Homero; os contos do oriente (a *Pantchatantra* no século VI a. C.); *Mil e uma noites*, que saiu da Pérsia (século X) para o Egito (século XII) e para toda a Europa (século XVIII). Para a referida autora, o conto se desenvolveu no século XIX, “[...] estimulado pelo apego à cultura medieval, pela pesquisa do popular e do folclórico, pela acentuada expansão da imprensa, que permite a publicação dos contos nas inúmeras revistas e jornais” (GOTLIB, 1990, p. 7). Nesse momento criou-se o conto moderno.

Ainda segundo Gotlib (1990), o conto foi se afirmando como literário a partir do momento que passou do oral para o registro escrito e, posteriormente, quando o narrador assumiu a função de contador-criador-escritor de contos.

Trabalhado e lido para crianças nas fases pré-escolar e primária, o conto conquista os/as ouvintes das histórias na medida em que desperta curiosidade e encantamento por ter

enredo, por ser de tipo narrativo, também considerado como uma leitura literária contribuinte para a formação de leitores/as. Por não contar com programação de conteúdos de aprendizagem, como acontece na fase secundária, no ensino fundamental II a leitura literária torna-se o principal meio de contribuição para a formação de futuros/as leitores/as. Contudo, existindo uma desorientação sobre as funções da leitura dos textos literários no ensino fundamental, essa formação, tão necessária, torna-se falida.

Nesse sentido, as funções do texto literário não são interpretativas, pois todos os textos, literários ou não, são passíveis de interpretação. As funções da leitura literária estão em fazer com que o/a leitor/a se envolva com a leitura, descubra o mecanismo de composição do texto e, por meio dessa observação, desenvolva a capacidade de entender a complexidade humana e dele/a próprio/a. Essa é a leitura que faz sentido.

Os textos narrativos, como o conto, são envolventes pela sucessão de acontecimentos de interesse humano, algo que pode ser explicado pela necessidade que o ser humano tem, segundo Cândido (1995), de fabular, de criar, imaginar ou inventar histórias. O objetivo dessa ficção literária é narrar uma história – breve ou relativamente longa –, sempre obedecendo às características inerentes a esse gênero literário: personagens, narrador, enredo, espaço, tempo. Além disso, e principalmente, o que o diferencia das demais narrativas: ele possui uma história focada no desenvolvimento e na resolução de um conflito básico. Apesar de ser considerada por alguns teóricos literários, tal como Moisés (2003), uma narrativa curta sem muitas complicações em relação ao desenvolvimento do enredo, diferente do que ocorre no romance, os contos contemporâneos, em especial, subvertem essa concepção estrutural e são constituídos de complexidades e narrativas não tão curtas.

Os contos com pouca complexidade e/ou curtos são os mais adequados para os/as educandos/as do fundamental II, devido à faixa etária dos/as mesmos/as – geralmente entre 11 e 13 anos para o 7º ano, pois a leitura do enredo envolve amadurecimento intelectual e emocional –, sendo encontrados nos livros didáticos indicados para o 7º ano do fundamental II. Segundo Colomer (2003), muitos/as autores/as concordaram que os textos literários acessíveis às crianças são aqueles que possibilitem a compreensão linguística e adotem temas próximos à sua realidade de vida. Então, seguindo essa linha de pensamento, a escola deve oferecer obras literárias indicadas para cada faixa etária. Ainda de acordo com Colomer (2003, p. 280), “[...] a possibilidade de oferecer obras mais complexas às crianças, neste caso obras com mais de um tema principal, faz com que muitas delas, nesta faixa de idade, superponham diversos tipos de inovações temáticas”.

Nesse sentido, faz-se necessário que os contos, ou narrativas de ficção, adotados nas aulas de LP abordem temas de interesse dos/as educandos/as, ou que estejam relacionados à realidade social destes/as. São exemplos: conflitos psicológicos e familiares, amizades, sonhos, descobertas, aventuras, viagens e violência urbana.

3.3 O diário de leituras, um artefato para o letramento literário

O diário de leituras (DL), instrumento pouco adotado pelos/as professores/as de LP e literatura, mostra-se como uma opção de registro de impressões enriquecedora para o ensino, pois pode conduzir o/a leitor/a a um nível aprofundado e reflexivo de leitura. Isso supõe a superação do tradicional uso de questionários de compreensão e interpretação, ou da produção de resumos e fichas de leitura, cuja função é verificar a compreensão leitora dos/as educandos/as, desconsiderando a leitura significativa e humanizadora, defendidas por Freire (1989) e Cândido (1995), conforme comentado neste trabalho.

O DL também é conhecido como um texto que pode ser escrito de forma mais livre, porque é produzido em primeira e/ou em terceira pessoa, a pedido do/a professor/a, após solicitação de algum tipo de leitura. A partir deste instrumento, o/a leitor/a pode dialogar com o/a autor/a, concordando ou discordando dele, registrar impressões pessoais de leitura, reflexões, suas críticas, e até comparar ou relacionar sua própria realidade com as informações mostradas no texto. Por haver esse diálogo e encontro das vozes do/a leitor/a e do/a autor/a, o DL mostra-se como um texto polifônico.

No caderno pedagógico apresentado nesta pesquisa, o DL não será aplicado na produção escrita com o fim de analisar linguisticamente os textos (literários) a serem lidos, mas sim incluí-lo no processo de letramento literário, visando possibilitar aos/às educandos/as espaço para que se expressem e façam ecoar a sua própria voz a partir da leitura literária. Dessa forma, concordamos com Machado (2005, p. 62), quando diz que tais artefatos “[...] podem ser como verdadeiros instrumentos, quando apropriados pelos[as] alunos[as], tanto para o desenvolvimento das capacidades de leitura quanto para a instauração de novos papéis para o[a] professor[a] e para os[a] alunos[a] nas aulas de leitura”.

Machado (1998, 2005) demonstra os resultados positivos de seus estudos sobre a escrita de diário no livro *O Diário de Leitura: a introdução de um novo instrumento na escola* (1998). De acordo com suas pesquisas, a escrita de DL pode ser um instrumento que possibilita o desenvolvimento textual e crítico dos/as educandos/as para o ensino de leitura e da aprendizagem na escola.

A partir dos estudos sobre a adoção do DL, Machado (1998) mostrou a eficácia deles no processo de ensino e aprendizagem de leitura. Então, por qual razão o DL é pouco utilizado nas aulas de leitura nas escolas brasileiras? Machado (2005) nos traz alguns motivos: o primeiro deles seria o fato da teoria desenvolvida no ambiente acadêmico a respeito desse instrumento não ter sido aceita e transposta para os documentos oficiais da educação, sendo os gêneros públicos privilegiados e selecionados nas reformas educacionais brasileiras no final da década de 1990 – pelos “experts da educação”, como declara a própria autora –, desprestigiando o gênero privado, diário, como é considerado. Outro motivo descrito pela pesquisadora está no entendimento incorreto a respeito do DL, pois, para muitos/as, o instrumento é um gênero monólogo, não se reconhecendo que, mesmo que de natureza privada, no processo inicial de sua produção, configura-se como um artefato capaz de fazer refletir e desencadear múltiplos diálogos, internos e externos.

Outra concepção errônea apontada por Machado é a do DL como um depósito apenas dos sentimentos do/a leitor/a. A autora diz que, embora não seja verdadeira, essa concepção “[...] revela, implicitamente, certo mentalismo e intelectualismo diretamente relacionados à adoção de uma psicologia de fato cognitiva, mesmo que se declare, de forma explícita, a adoção da psicologia vigotskiana” (MACHADO, 2005, p. 63).

Diante dessa reflexão, é importante ressaltar que a função das emoções no desenvolvimento dos/as educandos/as não pode ser ignorada, pois também fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Segundo a professora Rosiane Xypas (2018), “[...] as emoções são guias para a memorização e revela um[a] leitor[a] implicado[a] espontaneamente com a leitura”, ou seja, apontam um/a leitor/a envolvido/a com e pelo texto, algo que não é possível quando a leitura indicada é para propósitos diferentes daqueles que conduzem ao encanto pela leitura literária.

Apesar das concepções equivocadas a respeito do DL e sua exclusão em muitas aulas de leitura, ele se apresenta como instrumento contributivo para o ensino da leitura, principalmente da leitura literária. Para Machado (2005, p. 64),

Os diários em geral são vistos como artefatos que podem se constituir em instrumentos para a descoberta das próprias ideias, para o desenvolvimento da crítica e da autocrítica, para o planejamento e preparação de um produto final, para a construção da autonomia do[a] aluno[a] e para o estabelecimento de relações mais igualitárias entre os[a] participantes das interações escolares.

Essas ações suscitadas pelo DL podem ser vistas como o maior diferencial desse instrumento, visto que é concedida a oportunidade de dar “voz aos/as educandos/as”, opondo-se, assim, a um modelo de ensino que atribui aos/às professores/as, em uma sala de aula, os/as únicos/as detentores/as do saber.

O DL não pode ser confundido com o diário íntimo, sendo este gênero privado e através do qual seu/sua autor/a revela intimidades, às vezes segredos e sentimentos pessoais, além de ter seus escritos datados. Já o DL pertence ao gênero público, pois faz parte da área educacional e alcança outros espaços de divulgação, tais como *Twitter*, *blogs*, entre outros. Na produção do DL, conforme afirma Machado (2005), “[...] o[a] leitor[a] se coloca no papel de quem está em uma conversa real com o[a] autor[a], realizando operações e atos de linguagem que, habitualmente, realizamos quando nos encontramos nessa situação de interação” (MACHADO, 2005, p. 64). Dessa forma, o DL torna-se uma escrita de reflexão do/a leitor/a sobre o próprio ato de ler.

Em suma, por tais razões, propomos a adoção do DL a fim de que os/as educandos/as possam ler as narrativas de ficção e, após cada leitura, produzir o DL como uma forma de expressar suas impressões referentes à leitura, dialogar com os elementos do texto narrativo, compartilhar, através de rodas ou círculos de leitura, nos termos de Cosson (2018), essas e outras impressões com os/as colegas de classe e com o/a professor/a.

4 METODOLOGIA

4.1 Contexto de pesquisa – a escola e os/as educandos/as

O público-alvo que deu origem a este trabalho foi uma turma do 7º ano do ensino fundamental II, composta por 36 educandos/as, de uma escola pública localizada no litoral sul do estado de Alagoas (FIGURA 1), em município com aproximadamente, 11.536 habitantes (IBGE, 2012).

Ainda que as atividades elaboradas e descritas no caderno pedagógico não tenham sido desenvolvidas na escola, devido aos fatores pontuados na Introdução deste trabalho, não é possível omitir importantes dados da escola onde esta professora leciona há 14 anos, tendo em vista ser nosso *locus* profissional, ou o fato de ter estimulado a elaboração desta pesquisa. O caderno pedagógico será aplicado a essa realidade didático-pedagógica vivenciada pela autora assim que a participação da turma se dê de forma mais efetiva.

A escola de que tratamos possui um total de seis salas de aula. A oferta de ensino é para os anos finais do fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano. Também abriga em sua estrutura banheiro adaptado para alunos/as com deficiência, (1) sala de recursos para Atendimento Educacional Especializado (AEE), acesso à internet, alimentação (merenda durante os intervalos); (3) salas de aula climatizadas, além da sala da direção/coordenação e da secretaria (FIGURA 2), equipamentos de suporte ao ensino, tais como (1) *datashow*, (1) impressora e (2) *notebooks*; (1) cantina (FIGURA 3). As salas que ficam nos fundos da escola (FIGURA 4) não possuem aparelhos de ar condicionado, funcionando com ventiladores de parede que, muitas vezes, atrapalham a aula com o barulho gerado, mas também porque não refrescam o ambiente como deveriam, principalmente com a elevação da temperatura no verão.

FIGURA 1 – Foto da escola em que atua a professora-pesquisadora



Fonte: acervo pessoal da autora, 2019.

FIGURA 2 – Corredor de acesso a quatro salas da frente e aos banheiros dos/as educandos/as



Fonte: acervo pessoal da autora, 2019.

FIGURA 3 – Frente da cantina

Fonte: acervo pessoal da autora, 2019.

FIGURA 4 – Salas de aula dos fundos

Fonte: acervo pessoal da autora, 2019.

Ainda não há biblioteca na escola, apenas uma sala reservada, a qual se assemelha a um depósito, com alguns livros paradidáticos enviados pelo MEC e outros materiais a espera de organização e finalidade (Figura 5). Este fato contribuiu, também, para a constituição da problemática da pesquisa originária desta dissertação, visto que a inexistência de uma biblioteca escolar acarreta desestímulo para a leitura dos/as educandos/as e, em alguns casos, de professores/as também, por não ter acesso a livros em casa ou na escola. Os livros que chegaram à escola até o ano de conclusão deste trabalho não eram selecionados, sequer

organizados por faixa etária ou série, muito menos divididos entre livros literários e outros gêneros.

Essa ausência de espaços individuais e coletivos de leitura, tais como biblioteca e sala de leitura, é um fator a mais que prejudica a prática de leitura literária e, em decorrência disso, o letramento literário. O fato chama a atenção para a importância de um trabalho em sala de aula mais focado na literatura, tendo em vista que o espaço da biblioteca possibilita o acesso a um “barulho necessário, de dentro para fora”, nos termos de Canônica (2016). Abaixo, a imagem da sala onde os livros e outros materiais são armazenados:

FIGURA 3 – Entrada da sala dos livros



Fonte: acervo pessoal da autora, 2020.

Apesar de da promulgação da Lei nº 12.244/2010, que “[...] dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país” (BRASIL, 2010) e determina, em seu art. 3º, a efetivação de bibliotecas em todas as escolas públicas e privadas, até maio de 2020, ano de conclusão de nossa pesquisa, muitas instituições de ensino do

município ainda não dispõem de salas ou estrutura para tal realização – dentre elas a nossa. Além da ausência de espaço próprio para a leitura, a escola também não dispõe de uma boa estrutura para recreação, eventos e muito menos para atividades de educação física dos/as educandos/as (Figura 6). Quando as aulas são práticas, eles/as são conduzidos pelo professor ou professora de educação física para o ginásio poliesportivo que fica por trás da escola.

FIGURA 4 – Espaço para recreação e merenda



Fonte: acervo pessoal da autora, 2019.

FIGURA 5 – Espaço para recreação



Fonte: acervo pessoal da autora, 2019.

FIGURA 6 – Espaço para recreação



Fonte: acervo pessoal da autora, 2019.

A escola funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Mas o último foi reservado para a Secretaria de Educação (SEDUC) do Estado, a qual separou algumas turmas do ensino médio para terem aulas na nossa escola, assim como acontece em outras escolas no município, devido a falta de prédio próprio para ser usado como escola estadual no mesmo.

Não há na instituição laboratório de informática, nem de ciências, assim como não há biblioteca, conforme informado anteriormente – a escola dispõe de pouca estrutura. Um fato a ser destacado se refere ao único projetor de multimídia existente na instituição, raramente utilizado pelos/as professores/as pela necessidade de ser levado para a sala de aula e instalado pelo/a próprio/a professor/a, com a montagem do aparelho consumindo um bom tempo da aula. Sem contar que, por vezes, o aparelho sequer funciona. Por esses motivos, a maioria dos/as professores/as prefere ministrar as aulas de forma expositiva, com o auxílio da lousa e do livro didático, apenas.

Os/as educandos/as da turma que me despertou a reflexão sobre leitura literária na escola e, conseqüentemente, instigou a realização desta pesquisa, moram em diferentes lugares do município: centro, região lagunar e praia. Muitos/as deles/as são de povoados mais distantes do centro, como por exemplo, Lagoa Azeda. Concentra-se nesse local a maioria dos pescadores da região, pela proximidade com o mar e as embarcações. Outros/as residem em bairros próximos, vizinhos ao centro, onde fica situada a escola, mas assim como os/as estudantes de Lagoa Azeda, eles/as também precisam chegar à escola no ônibus escolar.

Aqueles/as que moram no centro da cidade vão a pé e demonstram ter uma melhor condição social e econômica.

Não há repetentes na turma, nem estudantes fora da faixa etária. O quantitativo de educandos/as reprovados/as é baixo em todas as turmas da escola. Aqueles/as que não passam pela aprovação do conselho escolar são os/as que recebem reclamação dos/as professores/as, por não demonstrarem interesse e compromisso com a aprendizagem, bem como por indisciplina.

4.2 Procedimentos de pesquisa

Após a contextualização do espaço e das condições da escola em que atuamos e dos/as educandos/as, iniciamos, progressivamente, o levantamento do material teórico a partir das indicações da orientação, além de outras buscas realizadas para a pesquisa bibliográfica visando o aperfeiçoamento didático-pedagógico de professores/as de LP no ensino de Literatura.

Assim, apresentamos nesta seção o quadro sinóptico do caderno pedagógico, denominado “*Minhas impressões literárias: entre contos e diários de leituras*”. Ele é composto por cinco contos literários: *No retiro da figueira*, de Moacyr Scliar; *Dezembro no bairro*, de Lígia Fagundes Telles; *Aprendizado*, de Luiz Vilela; *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector; e *A máquina extraviada*, de José Veiga. É fundamentado na concepção de que a experiência literária possibilita a humanização, a postura crítica do/a leitor/a e a construção de sentidos acerca das práticas sociais, isto é, o letramento literário.

4.2.1 Etapas do caderno pedagógico

Propomos que este material seja desenvolvido por professores/as de LP em turmas do 7º ano, para as quais sugerimos o planejamento que está dividido em cinco etapas, com uma ou duas aulas cada uma, resultando no total de 07 aulas⁴. O quadro sinóptico abaixo apresenta como será desenvolvida a metodologia proposta.

Quadro 1 – Síntese do Caderno Pedagógico *Minhas impressões literárias: entre contos e diários de literatura*

⁴ Faz-necessário destacar que o caderno faz sugestão de tempo e tipo de atividades, mas ressalta a importância da autonomia docente, considerando que cada turma é singular, e que fatores como espaço, tempo, condições estruturais e materiais influenciam no desenvolvimento de quaisquer atividades escolares.

CADERNO PEDAGÓGICO MINHAS IMPRESSÕES LITERÁRIAS: ENTRE CONTOS E DIÁRIOS DE LEITURA				
APRESENTAÇÃO (p. 5-6)				
ORIENTAÇÕES INICIAIS (p. 7)				
1ª ETAPA - Diários e discussões (p. 8 -24)				
AULA 1: APRESENTANDO O DIÁRIO E O CÍRCULO DE LEITURAS (p. 11-21). <ul style="list-style-type: none"> • Slides sobre Diário de Leitura (p. 13-20); • Questionário do educando – hábitos de leitura (p. 21). 		AULA 2: NARRATIVAS LITERÁRIAS (p.22-24) <ul style="list-style-type: none"> • Indicação de leituras teóricas (p. 24). 		
2ª ETAPA – Sonho ou prisão? (p. 25-33)				
AULA 1 (p. 27-30)		AULA 2 (p. 31-33)		
3ª ETAPA – Céu sem estrelas (p. 34-37)				
AULA 1 (p. 36-37)				
4ª ETAPA – FELICIDADE E FRAGILIDADES HUMANAS (p. 38-45)				
AULA 1 (p. 41-45)				
5ª ETAPA – FINALIZANDO (p. 46-50)				
AULA 1 (p. 48-49)				
ANEXOS – CONTOS LITERÁRIOS (p. 50-79)				
“No Retiro da Figueira”, de Moacyr Scliar (p. 51-55).	“Dezembro no Bairro”, de Lygia Fagundes Telles (p. 56-64).	“Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector (p.65-68).	“Aprendizado”, de Luiz Vilela (p. 69-74).	“A Máquina Extraviada”, de José Veiga (p. 75-79).

Fonte: Autora, 2021.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui, finalizamos todo o percurso que constituiu a elaboração do caderno pedagógico literário apresentado na dissertação. Nosso trabalho de pesquisa, contudo, não está concluído, pois agora as expectativas se voltam para as ações práticas, contidas em nosso material didático, que serão realizadas por mim, e espera-se que por distintos/as professores/as de Língua Portuguesa que terão acesso a esse material, incluindo os/as professores/as da escola onde leciono, local que me despertou para este trabalho.

Diante de uma escolarização inadequada e de concepções equivocadas que percorrem o ambiente escolar a respeito do ensino de literatura, reconhecemos que muitos/as professores/as poderão encontrar alguns desafios, que serão facilmente superados, se houver planejamento prévio, para a realização dos procedimentos e atividades sugeridas.

Alguns desses desafios são: a resistência dos/as educandos/as no início do funcionamento dos círculos de leitura; escassez de recursos tecnológicos; o estranhamento da comunidade escolar diante de uma prática pouco concebida nesse ambiente; e a carga horária da disciplina. Por esse motivo, é necessário conferir bastante atenção ao preparo e organização prévios – tanto das etapas quanto do tempo de cada uma delas, observando tudo o que está disposto no material –, para que não apenas o/a professor/a obtenha êxito, mas também, e principalmente, seus/suas educandos/as.

Durante as leituras para esta pesquisa, analisei com criticidade as práticas de ensino de literatura e, ao refletir, pude perceber que eu também não estava dando à literatura o devido lugar em sala de aula. E que o pouco interesse e apreço pelo texto literário notado entre os educandos/as era, na verdade, a forma como muitas vezes, nós professores/as, conduzimos o ensino de literatura. No percurso inicial desta dissertação, enxerguei nossa total absorção pelas exigências de um sistema escolar que, conforme explanado em outro momento, descaracteriza o texto literário. E deste modo o faz porque as necessidades do serviço escolar são: cumprir programações de documentos oficiais e priorizar a obrigatoriedade do estudo da gramática, em detrimento do ensino literário. Tal realidade faz reconhecer que, não somente nossos/as educandos/as, mas também outros jovens em idade escolar têm sido impedidos/as de desfrutar da leitura literária em sua essência.

Nessa perspectiva, visando práticas de letramento literário e o desenvolvimento da experiência estética com textos literários narrativos, foi pensado um caderno que pudesse unir a leitura por fruição e criticidade, o registro das impressões dessa leitura em um diário e a socialização ou compartilhamento dessas ações.

Para compor esses procedimentos, foi escolhido, como gênero literário o conto, por suas narrativas envolventes, com sucessão de acontecimentos que despertam a curiosidade e o interesse humano, e por apresentar temas ligados à realidade dos/as educandos/as. Nesse sentido, foram priorizados temas direcionados à faixa etária daqueles/as no 7º ano do ensino fundamental II, ou seja, jovens entre 11 e 13 anos.

Em um ano atípico e pandêmico, tivemos a esperança de que brevemente tudo voltaria ao normal e que as propostas do caderno pedagógico elaborado poderiam ser postas em prática na sala de aula. Entretanto, não foi o que aconteceu. A pandemia perdurou, e a primeira versão deste caderno não dispunha de opção de ensino on line. Outro fator preponderante foi a ausência de retorno da maioria dos alunos durante as aulas no modo remoto. Instigada por minha orientadora, Profa. Dra. Lígia Ferreira, a refletir sobre novas possibilidades de aplicação dos procedimentos e atividades, que pudessem ser realizadas também por professores/as de diferentes escolas da rede pública, reformulei algumas etapas do caderno para ressignificar o trabalho com os textos literários.

Desse modo, a construção de cada etapa foi um grande desafio, porque não foi pensada somente para mim, em meu contexto escolar, o qual despertou-nos a percorrer o caminho de pesquisa descrito nesta dissertação. Mas foi também, e, principalmente, pensada para todos/as os/as professores/as de Língua Portuguesa.

A mudança no cenário educacional, de ensino presencial para o remoto, também nos fez refletir sobre as possibilidades disponíveis para o ensino de literatura. Diante de aulas *online*, como profissional da educação, senti-me na obrigação de buscar apoio nas tecnologias para ministrar as aulas com segurança. Nesse sentido, reconhecemos que o celular, antes um inimigo dentro da sala de aula, tornou-se importante instrumento neste momento tão difícil para as relações sociais, em especial para a educação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial da União**, 25 maio 2010.
- BUZZO, Marina Gonçalves. **O diário de leituras**: uma experiência didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13791>. Acesso em: 30 nov. 2020.
- CALVINO, Ítalo. **Um general na biblioteca**. Trad. Rosa Freire D’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CANÔNICA, Volnei. A biblioteca, um barulho necessário de dentro para fora. In: FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário**: diálogos. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.
- FREDERICO, Celso. Cotidiano e arte em Lukács. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 14, n. 40, n.p. set./dez. 2000.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
- GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do Conto**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- GOULART, Audemaro T.; TRINDADE, Viviane de Cássia M. O caráter estético do texto literário na formação do leitor. **Revista ContraPonto**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, n.p. 2013.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sinopse do censo demográfico**: 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.
- JOUBE, Vicent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul/dez. 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X2010v28n2p375>. Acesso em: 12 maio 2014.

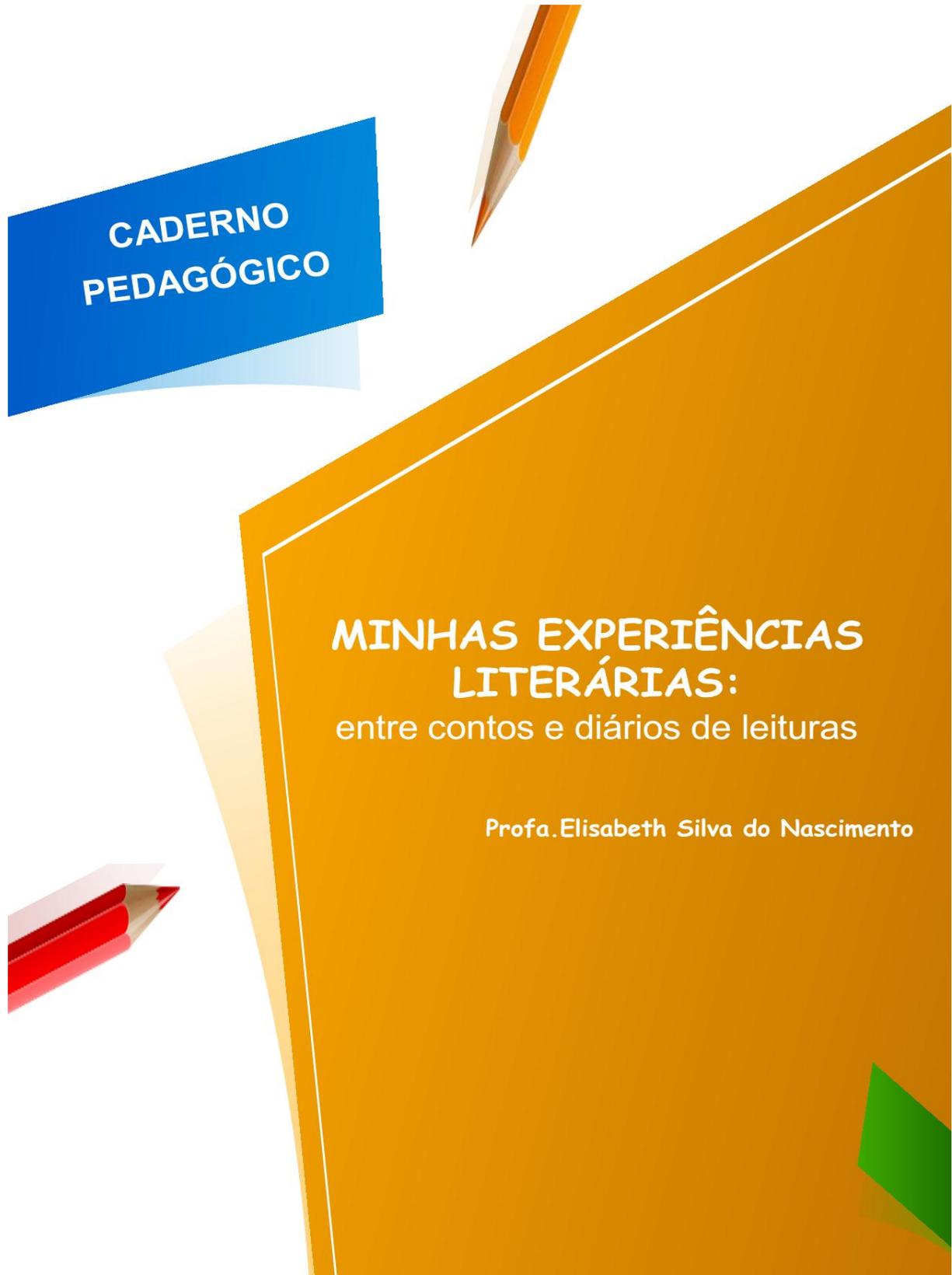
- KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social e a escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leitura:** a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MACHADO, Anna Rachel. Diário de leituras: a construção de diferentes diálogos em sala de aula. **Linha d'água**, São Paulo, v. 18, p. 61-80, 2005.
- MAGALHÃES, Belmira; FERREIRA, Lígia. Crítica literária dialética: do trabalho à particularidade estética em Lukács. *In:* MAGALHÃES, Belmira. *et al.* (org.). **Estética da Crítica literária:** reflexões acerca do pensamento estético em Lukács. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.
- MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia. Leituras Literárias: discursos transitivos. *In:* PAIVA, Aparecida *et al.* (org.). **Leituras Literárias:** discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale, 2005. p. 7-27.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1997.
- NASCIMENTO, Dorinaldo dos Santos. **O diário de leituras:** um aliado para leituras literárias. 2015. 109f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa do Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/7340>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- PERISSÉ, Gabriel. **Elogio da leitura.** Barueri: Manole, 2005.
- RETRATOS de Leitura do Brasil. 5. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2020.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.
- SILVEIRA, Maria Inez M.; OLIVEIRA, Francisco J. Dantas de. **Leitura:** abordagem cognitiva. Maceió: Edufal, 2015.
- SOARES, Magda. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. *In:* EVANGELISTA, Aracy Martins; BRANDÃO, Heliana Maria B.; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- STREET, Brian V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- XYPAS, Rosiane. **A leitura subjetiva no ensino de literatura:** apropriação do texto literário pelo sujeito leitor. Olinda: Nova Presença, 2018.

ZAPPONE, Mirian H. Y. Fanfics: um caso de letramento literário na cibercultura? **Letras de Hoje**, v. 43, n. 1, p. 29-33, 2008.

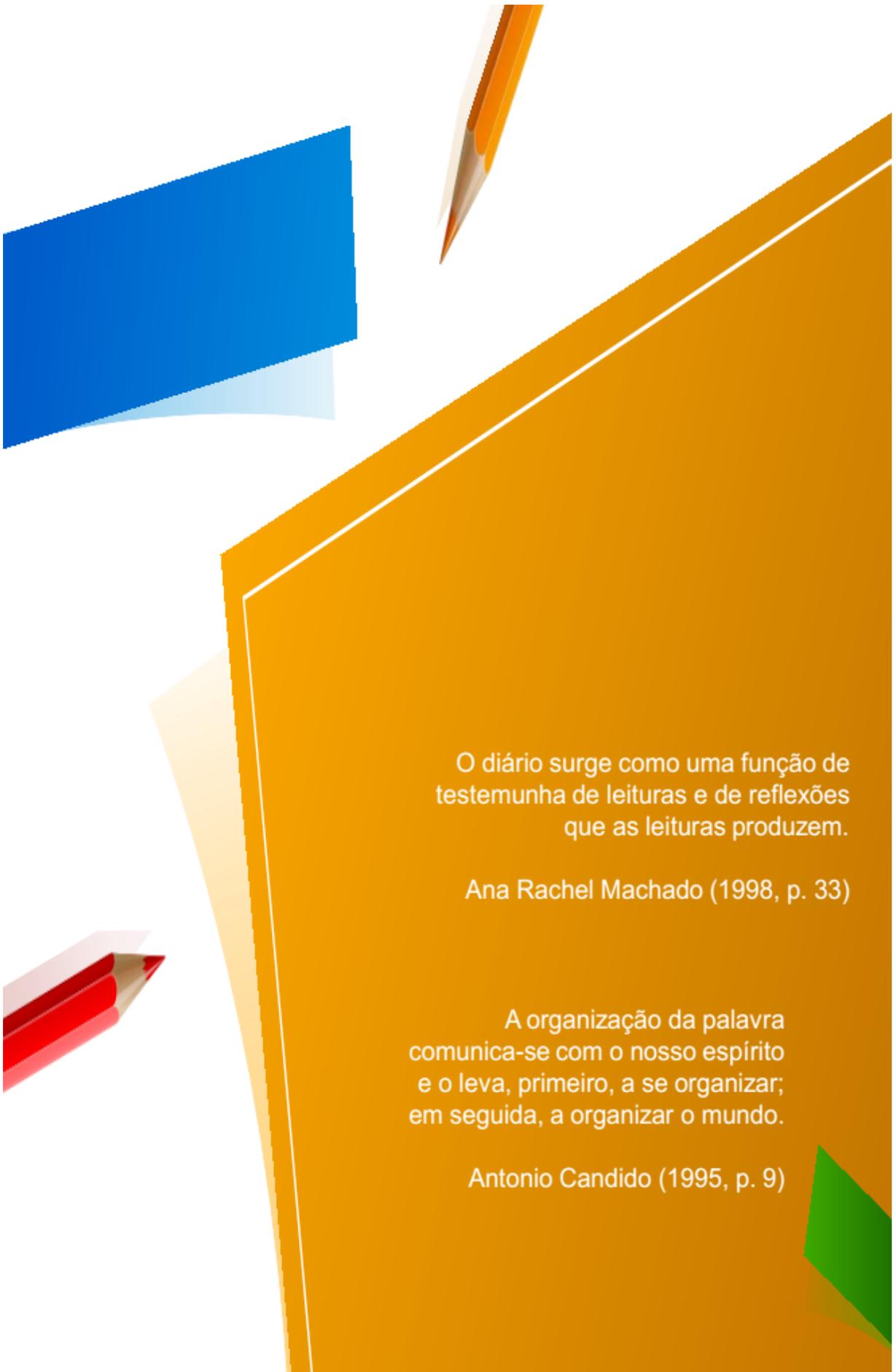
ZAPPONE, Mirian H. Y.; YAMAKAWA, Ibrahim Alisson. Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 185-199, 2013.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Desenredo**, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jul. 2009.

APÊNDICE A – IMAGENS DO CADERNO PEDAGÓGICO “MINHAS IMPRESSÕES LITERÁRIAS: ENTRE CONTOS E DIÁRIOS DE LEITURAS”⁵

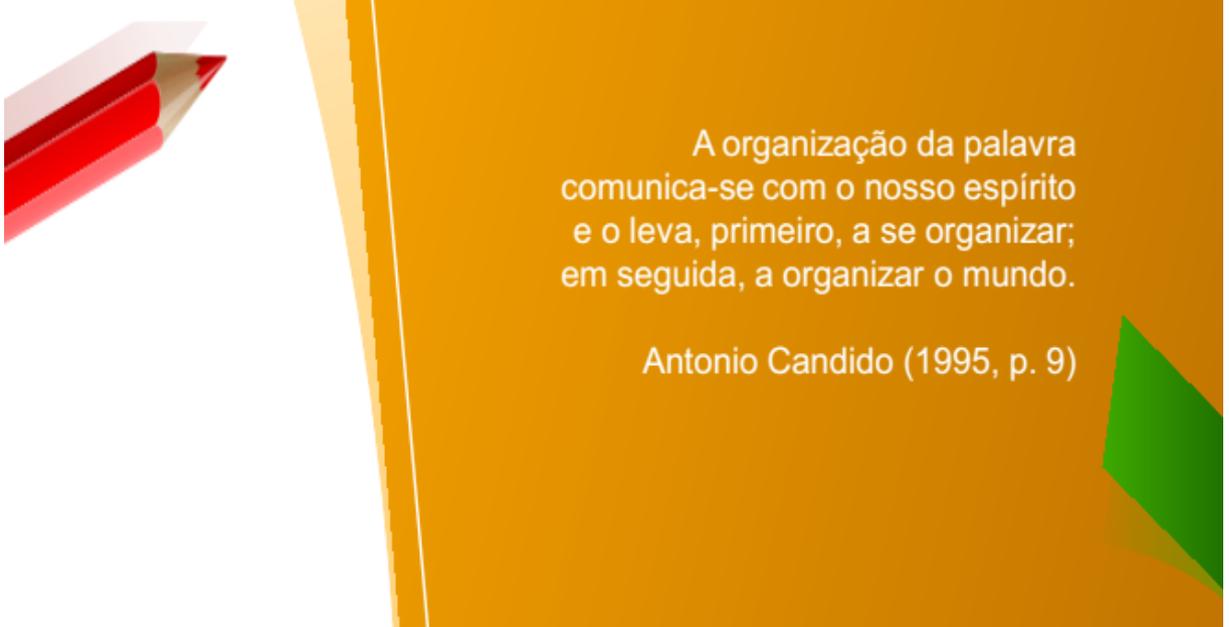


⁵ Este caderno pedagógico foi elaborado no programa Power Point. As imagens apresentadas neste apêndice estão dispostas tal como no caderno de origem.



O diário surge como uma função de testemunha de leituras e de reflexões que as leituras produzem.

Ana Rachel Machado (1998, p. 33)



A organização da palavra comunica-se com o nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo.

Antonio Candido (1995, p. 9)



Elisabeth Silva do Nascimento



Professora efetiva da disciplina de Língua Portuguesa, desde o ano de 2006, em um município do litoral sul do estado de Alagoas. É graduada em Letras, com licenciatura em Português e Inglês, pela Universidade Federal de Alagoas. Desenvolveu sua pesquisa e produziu sua dissertação e este Caderno Pedagógico como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Letras, de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Alagoas, defendido em 5 de abril de 2021.

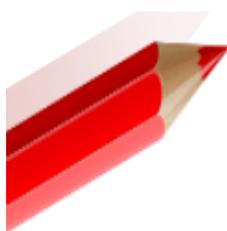
- Currículo Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/4180199897474131>
 - E-mail: ebtsn@hotmail.com
- 



SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO.....	5
ORIENTAÇÕES INICIAIS.....	7
1ª ETAPA - Diários e discussões.....	8
2ª ETAPA - Sonho ou prisão?.....	25
3ª ETAPA - Céu sem estrelas.....	34
4ª ETAPA – Felicidade e fragilidade humanas.....	38
5ª ETAPA - Finalizando	46
ANEXOS – Contos Literários.....	50



APRESENTAÇÃO

Prezado/a professor/a:

Este caderno pedagógico com uma proposta literária originou-se da pesquisa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), sob a orientação da Profa. Dra. Lígia Ferreira. Optou-se por apresentar um material que possa ser adotado em aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental II (EF II), em escolas da rede pública.

Inicialmente, a proposta foi elaborada para turmas do 7º ano do EF, mas poderá ser aplicada em outras séries, por exemplo 8º e 9º ano, porque os textos (contos) selecionados possuem linguagem apropriada para adolescentes nessa fase escolar.

Com o objetivo de promover o letramento literário nas escolas, este caderno pedagógico está fundamentado nos seguintes autores: Rildo Cosson (2020) com teorias acerca da metodologia do círculo de leitura; Ana Rachel Machado (1998) com reflexões sobre o diário de leituras.

Elaborado como um material didático complementar ao trabalho do/a professor/a, envolve práticas que visam despertar nos/as educandos/as a apreciação, o gosto, o encantamento pelo texto literário aliados à criticidade da experiência estética. Para tanto, foram escolhidos cinco contos nas cinco etapas de desenvolvimento das atividades:



No retiro da figueira, de Moacyr Scliar;
Dezembro no bairro, de Lígia Fagundes Telles;
Aprendizado, de Luiz Vilela; *Felicidade
Clandestina*, de Clarice Lispector; *A máquina
extraviada*, de José Veiga.



O diário de leituras entra como um artefato, um auxiliar dessas reflexões que serão compartilhadas pelos próprios/as educandos/as durante a socialização das leituras em sala de aula. É importante destacar que o foco não será a escrita, mas sim os registros das reflexões que servirão para a socialização das leituras. Sendo assim, os/as educandos/as devem se sentir à vontade para escrever em seus diários, mas sempre com a mediação do/a professor/a.

A autora



ORIENTAÇÕES INICIAIS

Em termos gerais, foram adotadas e adaptadas as instruções metodológicas de Rildo Cosson (2020) e de Ana Rachel Machado (1998) para a escrita das experiências com o texto literário no diário de leituras, as quais conduzirão os debates/socialização dos/as educandos/as. Os procedimentos de cada etapa, com exceção da primeira, apresentarão as seguintes divisões: leitura do texto literário, pré-discussão, registro no diário de leituras, discussão e socialização das leituras. A atividade literária também irá compor a finalização de cada procedimento, a partir da segunda etapa.



É importante que você converse com os/as educandos/as, antes de começar os círculos, acerca de quais normas devem seguir para a realização dos procedimentos. Todos/as devem respeitar o momento de fala de cada um/a e entender que cada pessoa tem a sua maneira de “ler o mundo”.

Todas as orientações sobre o funcionamento do círculo de leitura precisam enfatizar regras de convivência e de participação para que professor/a e educandos/as obtenham êxito no desenvolvimento de cada ação, principalmente nos momentos de socialização das leituras.

Bom trabalho!



1ª ETAPA: Diários e discussões

Entre nós, professor/a!

Esta primeira etapa foi elaborada para apresentar o diário de leituras, suas funções e uso, bem como mostrar para sua/suas turma/as o funcionamento dos círculos de leitura, os quais irão compor a dinâmica desta proposta.

Estará dividida em aulas 1 e 2:

1º) Apresentando o diário e o círculo de leituras (Aula 1)

2º) Narrativas literárias (Aula 2)



1ª ETAPA: Diários e discussões



Após você concluir a aula 1, solicite aos/às educandos/as que separem um caderno apenas para os registros de leitura, mostrando-lhes que esse registro auxiliará o desenvolvimento de cada círculo. Portanto, é imprescindível que cada um/a lembre de levar o diário para as aulas.

Dica: Você pode estimular a turma a criar um caderninho personalizado com materiais diversos: papel reciclado, papel sulfato colorido etc. Explore a criatividade!

DICAS IMPORTANTES

* Em tempos de aula *online*, tente organizar a turma em pequenos grupos, em salas virtuais distintas para melhor discussão.

1. Combine com sua turma para deixar as carteiras dispostas em círculo na sala de aula assim que a aula anterior a sua terminar.*
2. Para a segunda aula, sugerimos que você convide, com antecedência, um/a contador/a de histórias para uma apresentação, deixando acertado o tempo que ele/ela irá precisar.
3. Recomendamos a aplicação de um questionário diagnóstico na turma no início da Aula 1, para que você conheça melhor as experiências e práticas de leituras dos/as educandos/as, antes de iniciar os trabalhos com os textos.
4. Assista aos vídeos referentes ao funcionamento do círculo de leitura, cujos links são informados nos Procedimentos da Aula 1.
5. Sempre lembre aos/às educandos/as de levar o caderno de registro de leitura (diário) para a aulas.



Aula 1: Apresentando o diário e o círculo de leituras

Objetivos:

- Tornar conhecido o diário de leituras;
- Mostrar diferenças entre diário de leituras e diário íntimo/pessoal;
- Conhecer o funcionamento dos círculos de leituras;
- Diagnosticar experiências de leituras literárias da turma.

Recursos

- Datashow, quadro branco; internet

Tempo previsto

- 100 minutos (duas aulas)

Procedimentos:

1. Comente a importância de escolherem um caderninho/caderneta para produzirem um diário de reflexões de leituras;
 2. Explique o conceito e a função do diário de leituras para a turma. Para auxiliá-lo/a, nesta apresentação, veja as imagens dos slides para projeção nas próximas paginas (p. 13 a 20)
- 



Procedimentos:

3. Converse com a turma sobre o funcionamento geral do círculo de leitura. Se for possível, faça a exibição de alguns vídeos encontrados na internet. Sugerimos os seguintes links:

- <https://www.youtube.com/watch?v=IOTOQXVnaOU>
(Conhecendo os círculos de leitura – 4min51s)*;
- <https://www.youtube.com/watch?v=uzbPCli6tb0>
(Círculo de leitura – 19m56s).

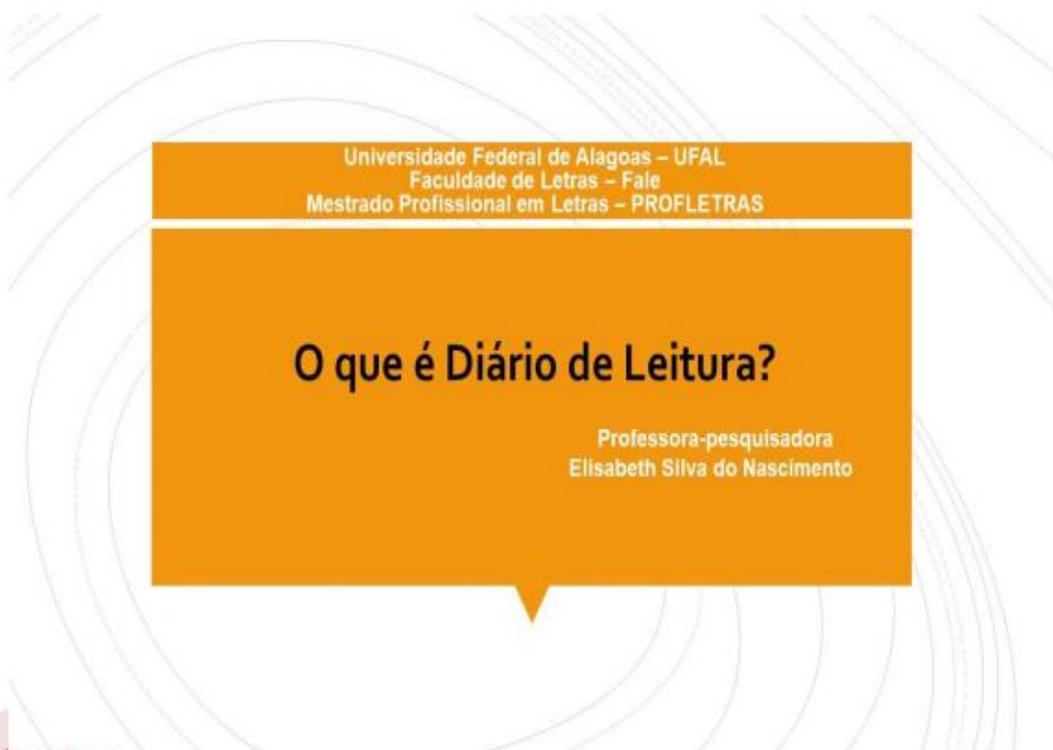
4. Aplique o questionário diagnóstico de leitura que está no final da descrição desta etapa (p. 22).



* Destaque ao uso da ferramenta *online* Prezi (<https://prezi.com/pt/>) para apresentar a participação da turma de modo circular a partir de vídeos.



Slide 1 para a aula "O que é um diário de leituras?"



Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Faculdade de Letras – Fale
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

O que é Diário de Leitura?

Professora-pesquisadora
Elisabeth Silva do Nascimento





Slide 2 para a aula "O que é um diário de leituras?"

O Diário de Leitura

O Diário de Leitura é, segundo Anna Rachel Machado (2005), uma ferramenta para a leitura crítica dos textos. Para ela, o Diário de leitura também

é um texto produzido por um leitor que à medida em que lê, tem o objetivo maior de dialogar, de conversar com o autor do texto, de forma reflexiva. (MACHADO, 2005, p. 64).





Slide 3 para a aula "O que é um diário de leituras?"

O Diário de Leitura

Para produzi-lo o leitor deve se colocar no papel de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nos encontramos nessa situação de interação. (MACHADO, 2005, p. 64).





Slide 4 para a aula "O que é um diário de leituras?"

O que não é um Diário de leitura?

O Diário de leitura não pode ser relacionado e confundido com o diário pessoal, íntimo.





Slide 5 para a aula "O que é um diário de leituras?"

Tipos de Diário

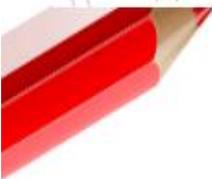
Veamos as diferenças entre estes dois instrumentos de escrita e de leitura:

1. Diário de leitura;
2. Diário pessoal, íntimo.





Slide 6 para a aula "O que é um diário de leituras?"



Diferenças

Diário de leitura

- As vozes do **leitor** e do **autor do texto** lido se contrapõem visivelmente.
- Seu autor não escreve sobre sua vida, mas sim suas reflexões de leitura, podendo trazer como exemplos o seu cotidiano e seus próprios conflitos para relacioná-los com a leitura, inclusive de outros textos, duvidando e até mesmo questionando o próprio autor do texto lido.

Diário pessoal

- O escritor relata para si mesmo acontecimentos do cotidiano, seus sentimentos, emoções. Enfim, ele reúne, de forma datada, comentários íntimos de sua vida privada. Por ser muito pessoal, é classificado como um gênero privado.



Slide 7 para a aula "O que é um diário de leituras?"

Exemplo 1 de Diário de Leitura

Respirei fundo algumas vezes antes de começar a ler este texto. Por que o medo? De Umberto Eco, famoso escritor italiano por sua profundidade de pensamentos. Ou seja, percebi que me esperava um texto difícil (E. 3 apud Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2004, p. 64-65).

Disponível em: <http://realptl.letas.ufmg.br/realptl/wp-content/uploads/2017/08/DiarioDeLeitura.pdf>



Slide 8 para a aula "O que é um diário de leituras?"

Exemplo 2 de Diário de Leitura

Disponível em:
<http://realptl.letas.ufmg.br/realptl/wp-content/uploads/2017/08/DiarioDeLeitura.pdf>

Entre os diferentes tipos de diário que Lourau examina, aparece aquele que ele considera como sendo o diário total, que tem Malinovski como um dos seus maiores praticantes. Nele se misturariam "as palavras do etnógrafo e do homem: projetos, tentações, passos do observador, o problema nos contatos com os interlocutores, assuntos tão profissionais quanto íntimos. Na verdade, nele não há uma linha de demarcação nitida entre ciência e não-ciência, a não ser uma linha estabelecida pelo leitor ou pelo editor. Nele se misturariam o diário de campo, o diário de pesquisa, o diário íntimo. Finalmente, é nele que se produz "uma iluminação sobre os labirintos de como se produz a pesquisa." Mais uma vez, é essa minha pretensão. Não apenas revelar o produto da pesquisa, mas o processo, o labirinto. Não é à toa que meu diário não é um diário objetivo, mas um diário total. (A. R. apud Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2004, p. 64-65).

Questionário do educando - hábitos de leitura



IDADE: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

1. Você se considera um leitor/a? Por quê?

2. Você costuma ler fora da escola? Se sua resposta for sim, o que você costuma ler?

3. Quais assuntos ou temas atraem sua atenção para ler?

4. Existe algum livro que marcou você? Qual? Por quê?

5. Você gostou/gosta das leituras de textos literários, tais como poemas, contos, crônicas entre outros? Explique por quê?

6. Qual o título do último livro que você já leu ou está lendo? Você iniciou a leitura deste livro por indicação de alguém ou por vontade própria?

7. Você recebe o incentivo de alguém para a leitura? Se sua resposta for afirmativa, quem?

8. Se você fosse solicitado a você a escrita de um livro, qual tema escolheria? Por quê?





Aula 2: Narrativas literárias

Objetivos:

- Compartilhar histórias contadas no espaço extraescolar;
- Conhecer a estrutura e os elementos da narrativa.

Recursos necessários

- Quadro branco/lousa; cadernos para anotações de leitura; projetor multimídia.

Tempo previsto

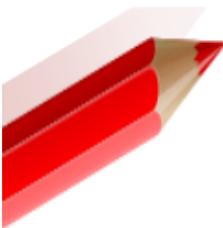
- 150 minutos (03 aulas)





Procedimentos

1. Com as carteiras organizadas em círculo*, comece a aula perguntando para os/as educandos/as se tinham ou têm o costume de ouvir em casa alguma história contada por seus pais, avós ou parentes próximos. Pergunte se alguém quer compartilhar, deixe-os/as à vontade para contar. Oriente-os/as a falar um de cada vez.
2. Após ouvi-los/as, comente que todas as histórias contadas foram compostas por alguns elementos, tais como narrador, personagens, lugar, tempo e enredo, clímax e desfecho. Comente e explique esses elementos apontando-os em uma ou mais histórias que foram contadas. Não esqueça de citar exemplos de narrativas literárias, tais como: contos, fábulas, crônicas, romance e novela.
3. De forma resumida apresente as diferenças entre essas narrativas, dando atenção especial ao conto (conceito e características).
4. Momento da apresentação do/a contador/a de histórias.**



* Nas aulas online, podem ser compostos pequenos grupos, em salas virtuais distintas.

** Neste período de aulas *online*, você pode convidar contadores/as de histórias de qualquer lugar para que os/as educandos/as conheçam a diversidade cultural brasileira e entendam as características das histórias orais.



INDICAÇÃO DE LEITURAS TEÓRICAS

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

COLOMER, Teresa. **A formação do Leitor literário:** narrativa infantil e juvenil atual. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

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

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do Conto**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1990

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras:** a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.





2ª ETAPA: Sonho ou prisão?*

Entre nós, professor/a!

Nesta segunda etapa, você iniciará a dinâmica do círculo de leitura e do registro de leituras com um conto contemporâneo do escritor Moacyr Scliar, "No Retiro da Figueira" (1991).

No final dos procedimentos da primeira aula desta 2ª etapa há algumas dicas de perguntas norteadoras para o início das anotações de leitura a serem direcionadas àqueles que demonstrarem dificuldade. Mas, essas perguntas não devem se tornar regras, pois poderá deixar os/as educandos/as dependentes delas, impedindo a fruição da leitura.

* Os títulos das etapas 2,3 e 4 foram escolhidos pela autora ao observar a temática do conflito de cada conto , em cada uma dessas três etapas.

DICAS IMPORTANTES

1. É importante explicar para a turma que a produção do diário não envolverá a preocupação com a produção de um texto acabado e coerente, com conceito de certo ou errado. Não é esse o objetivo, mas enfatize que os registros de leitura são importantes para o desenvolvimento das atividades, principalmente a socialização durante as discussões.

2. Durante a mediação das discussões, lembrar a turma das regras para a socialização das experiências de leitura.





2ª etapa Aula 1

Objetivos

- Construir expectativas de leitura;
- Incentivar o registro no diário de leituras;
- Socializar reflexões da leitura.

Recursos

- Cópias (ou envio em pdf) do conto **No Retiro da Figueira** (1991), de Moacyr Scliar.

Tempo

- 02 (duas) aulas.





Procedimentos

1. Inferência: antes de distribuir as cópias do conto “No Retiro da Figueira” (Anexo A) para leitura, apresente o título e pergunte sobre a opinião deles/as acerca do que tratará o texto. Anote na lousa as suposições apresentadas. Não comente, deixando-os/as curiosos/as para a leitura.

2. Leitura: distribua as cópias do texto para toda a turma e diga que a leitura será silenciosa.

3. Registro: peça a todos/as que comecem anotando no diário de leitura a referência do texto (título e escritor/a), e que registrem as impressões durante e após a leitura, o que vier ao pensamento sobre algum trecho da narrativa, o narrador, sobre algum/ns personagem/ns, opiniões etc

4. Pré-discussão: concluída a leitura, pergunte se as suposições levantadas a respeito da relação título e assunto do texto se confirmaram. Pergunte qual é a ligação entre as palavras que compõem o título e o desenvolvimento da narrativa lida.



5. Discussão: diga aos/às educandos/as para relerem o que escreveram no diário e que selecionem o que gostariam de expor. Após ouvi-los/as, você poderá continuar incentivando as discussões pedindo que levantem temas ou críticas sociais denunciadas no conto.

Observação: solicite aos/às educandos/as que pesquisem a biografia do escritor Moacyr Scliar para o próximo encontro.



Atividade literária

Atividade literária

- Recomendamos a formação de duplas ou trios.
- Solicite à turma que reescreva o conto, baseado no que foi escrito no seu diário de leitura e nas discussões durante a socialização.
- Sugerimos que sejam escolhidos os seguintes elementos: situação inicial, conflito, clímax e desfecho.
- Em seguida, cada grupo apresentará e comentará o que foi reescrito.



Observação: Para esta atividade é essencial os/as educandos/as conversarem entre si a respeito do que anotaram em seus diários de leituras sobre o conto.



Dicas de orientações adaptadas de Machado (2005) para início do registro no diário:*

- 1) Para começar anote a referência do texto a ser lido;
- 2) O que você esperou encontrar no texto? Que sentimentos ele te provocou? E as personagens? O que achou delas?;
- 3) Estabeleça relações entre as informações que o texto traz e outros textos que você já leu.
- 4) Anote sua opinião sobre o texto em relação à forma e ao conteúdo;
- 5) Discuta as ideias do autor/a, concordando ou discordando dele/a. Questione (faça perguntas ao/a autor/a do texto a respeito de algo que você discordou);
- 6) Releia suas anotações para entender sua própria escrita e reflexões.



Referência:

MACHADO, Anna Raquel. Diário de leituras: a construção de diferentes diálogos em sala de aula. *In: Linha d'água*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. v. 18.

* As dicas não podem ser adotadas como regras.



2ª etapa
Aula 2

**Objetivos**

- Estimular as discussões sobre possíveis causas da violência urbana;
- Expressar opiniões;
- Desenvolver a argumentação.

Recursos

- Imagens de condomínios de luxo e de periferias; folhas de papel A4; projetor multimídia e notebook; internet wi-fi; lápis de cor; hidrocor, colas e tesouras.

Tempo

100 minutos (2 aulas).





Procedimentos

Leitura: distribua cópias de textos publicitários de condomínios populares e de luxo. Solicite que leiam o que dizem. Após a leitura, exponha imagens de espaços urbanos periféricos através do projetor.

Pré-discussão: pergunte para a turma onde cada um desejaria morar, explicando o motivo. Para fomentar a discussão, exponha o vídeo de aproximadamente 09m52s, intitulado “Especial um Mundo de Muros”, disponível no link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=Vx2U0d2xmSY>.

Registro: solicite que registrem no diário, as impressões, críticas e opiniões, desencadeadas pelas leituras.

Discussão: inicie a discussão perguntando o que acharam do documentário. Baseado nas leituras e no vídeo, pergunte o que, na opinião deles/as, provoca a violência na região urbana? Conforme o desenrolar das discussões, você poderá fazer mais perguntas





Atividade literária

Atividade literária

- Você pode solicitar aos/às educandos/as para utilizarem o site: <http://www.thinglink.com>, com a finalidade de oralizar as anotações deles/as feitas no diário de leitura.

Atenção: Busque conhecer o *site* antes de propor essa atividade digital.



3ª ETAPA: CÉU SEM ESTRELAS

Entre nós, professor/a!

Nesta etapa, sua turma conhecerá um novo conto: **Dezembro no bairro** (2012), da escritora Lygia Fagundes Telles.

Pela extensão do texto para leitura, e das ações organizadas, 100 minutos de aulas poderão ser insuficientes nesta Aula 1 da 3ª etapa.

Planeje com antecedência a organização do tempo das ações e tenha o cuidado de controlar a duração de cada uma delas.

Dicas importantes

1. Certifique-se de que a sala esteja com as carteiras organizadas em círculo.
2. Providencie as cópias do conto para todos os/as educandos/as.
3. Faça um breve comentário sobre a autora do conto, Lygia Fagundes Telles.





3ª etapa Aula 1

Objetivos

- Incentivar a expressão oral nas discussões;
- Despertar sentimentos e críticas;
- Associar as experiências de leituras com a realidade.

Recursos

- Quadro branco; cópias do conto **Dezembro no Bairro**, de Lygia Fagundes Telles. Diários de leitura.

Tempo previsto

- 100 minutos (duas aulas)





Procedimentos

1. Inferência: antes de distribuir as cópias do conto, informar o título e perguntar qual será o assunto a ser tratado. Anotar na lousa as suposições.

2. Leitura: distribua as cópias do texto e solicite uma leitura silenciosa.

3. Registro: sugira que dialoguem com o texto e com as personagens, registrando no diário as primeiras impressões da leitura.

4. Pré-discussão: após a leitura e o registro, pergunte se as suposições a respeito do título e assunto se confirmaram. Pergunte o que acharam do conto. Quais temas o conto aborda? Anote na lousa o que os/as educandos/as falarem. Quais sentimentos o texto despertou em você?

5. Discussão: solicite que escolham algum trecho do registro deles/as no DL que gostariam de compartilhar, socializar. Em seguida, continue com algumas perguntas: Existe alguma crítica social no conto? Retome os temas elencados pela turma para inclui-los nessa discussão. Se achar necessário, faça mais perguntas para esse momento de discussão, tais como: algum trecho da narrativa chamou sua atenção? Por quê? Quais associações você pode fazer do que foi lido com a realidade que você conhece?





4ª ETAPA: Felicidade e fragilidade humanas

Entre nós, professor/a!

Para esta etapa, foram selecionados três contos de diferentes escritores brasileiros, mas com temáticas semelhantes. Mas, é apenas uma sugestão, você poderá levar outros diferentes contos para sua turma, se desejar.

Esta etapa contará com a aula 1 apenas, e a atividade literária ficará para a etapa das finalizações



4ª ETAPA:
Felicidade e
fragilidade humanas



A aula consistirá na leitura, conhecimento e discussões das diferentes narrativas.

A organização e formação dos grupos serão efetuadas nesta aula da 4ª etapa, para que os/as educandos/as providenciem as tarefas solicitadas em casa, com o propósito de serem apresentadas na etapa seguinte.

Dicas importantes

1. Prepare a impressão de cada conto com antecedência. Para cada conto, a quantidade de cópias será o número de educandos/as por grupo; se o encontro for on line, prepare o conto para pdf.
2. Informe aos grupos que eles terão que cumprir a atividade desta etapa no prazo informado, em uma semana, para apresentá-la em outra aula.





4ª etapa
Aula 1

Objetivos:

- Conhecer outros contos;
- Registrar as impressões sobre os contos no DL.

Recursos necessários

- Quadro branco; cópias dos contos: **Felicidade Clandestina**, de Clarice Lispector; **Aprendizado**, de Luiz Vieira; **A máquina extraviada**, de José Veiga.

Tempo previsto

- 02 (duas) aulas.



Procedimentos

1. Organize a formação de três grupos. Cada educando/a deve ficar com uma cópia do conto.
2. **Inferência:** escreva na lousa os títulos dos contos sugeridos. Pergunte, apontando um título por vez, o que acham que irá tratar a narrativa. Após as suposições, faça um sorteio dos contos entre os grupos. Distribua um conto por grupo e de acordo com a quantidade de educandos/as por grupo. Todos no grupo devem estar com a cópia do mesmo texto.
3. **Leitura:** solicite a leitura silenciosa.
4. **Registro:** título do conto e autor/a. Os registros das impressões de leitura no diário podem ser feitos durante ou após a leitura.
5. **Pré-discussão:** Cada grupo terá que escolher um/a representante para expor, de forma resumida, o conto. Nesse momento, todos/as irão avaliar se acertaram ou não nas inferências ou suposições com relação ao título e assunto.
6. **Discussão:** após a síntese de cada grupo, inicie a discussão perguntando: quais contos acharam mais interessantes? Existe algum tema, ou crítica social que cada grupo ache interessante apontar para discussão? Qual? Conforme forem falando, apresente mais questionamentos.





Atividade literária

Atividade literária

A proposta da atividade é distribuir funções* para todos/as os/as educandos/as de cada grupo. Os grupos apresentarão o resultado desta atividade na próxima aula. Oriente-os a usarem os registros no diário para auxiliar no desenvolvimento desta atividade. Cada educando/a ficará responsável por uma dessas funções, as quais são:

- 
- A) Conector/a – liga a obra ou trecho lido com a vida, com o momento;
 - B) Questionador/a – prepara perguntas sobre a obra para os/as colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que as personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento?;
 - C) Iluminador/a de passagens – escolhe uma passagem para explicar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto;
 - D) Ilustrador/a – traz imagens para ilustrar o texto;
 - E) Sintetizador/a – resume o texto;
 - F) Perfilador/a – traça um perfil das personagens mais interessantes.

* As funções sugeridas por Cosson (2020) foram adaptadas para esta atividade.



Distribua uma cópia das funções acima para todos/as da turma e, em seguida, explique cada uma das funções. Deixe que eles/as escolham qual função assumirá. Todos os grupos devem assumir as mesmas funções para apresentar o conto lido, de modo que toda a turma conheça cada uma das narrativas e seus/suas autores/as. Estipule um tempo para que eles/as organizem essas tarefas. É sugerível uma semana até a próxima aula para a concretização desta atividade.

Para as funções de iluminador/a, ilustrador/a e de perfilador/a é recomendável que escrevam o que irão apresentar em cartolinas, ou material semelhante, principalmente o/a ilustrador/a.

O/A questionador/a não precisará escrever para exibir diante da turma, mas, previamente, terá que escolher outro/a colega do mesmo grupo para responder as questões diante da turma. Não esqueça de solicitar informações a respeito do/a autor/a de cada conto.





Referência



Referências

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020.





5ª ETAPA: Finalizando a proposta

Entre nós, professor/a!

Nessa última etapa, a turma irá desenvolver e apresentar a atividade que finalizará esse caderno pedagógico.

O desenvolvimento e apresentação da atividade das funções, iniciada na etapa anterior, ajudará no reconhecimento dos contos, e dos seus personagens, assim como possibilitará aos educandos expressarem suas ideias e criticidade com relação as leituras realizadas.

Dicas importantes

1. Antes das apresentações dos trabalhos, propostos na atividade de leitura, organize a sala com a turma;
2. Separe e organize os recursos necessários para a realização da atividade;
3. Monitore os grupos para que finalizem as tarefas a tempo, auxiliando-os sempre que possível.





5ª etapa Aula 1

Objetivos:

- Tornar conhecido os contos entre os educandos;
- Expor ideias e pensamentos pessoais das leituras feitas e registradas.
- Reconhecer as personagens dos contos.

Recursos:

- Cartolina, papel madeira ou papel 40kg, 01 folha de isopor, lápis de cor, hidrocor, caneta piloto.

Tempo

- 100 minutos (duas aulas).





Atividade literária

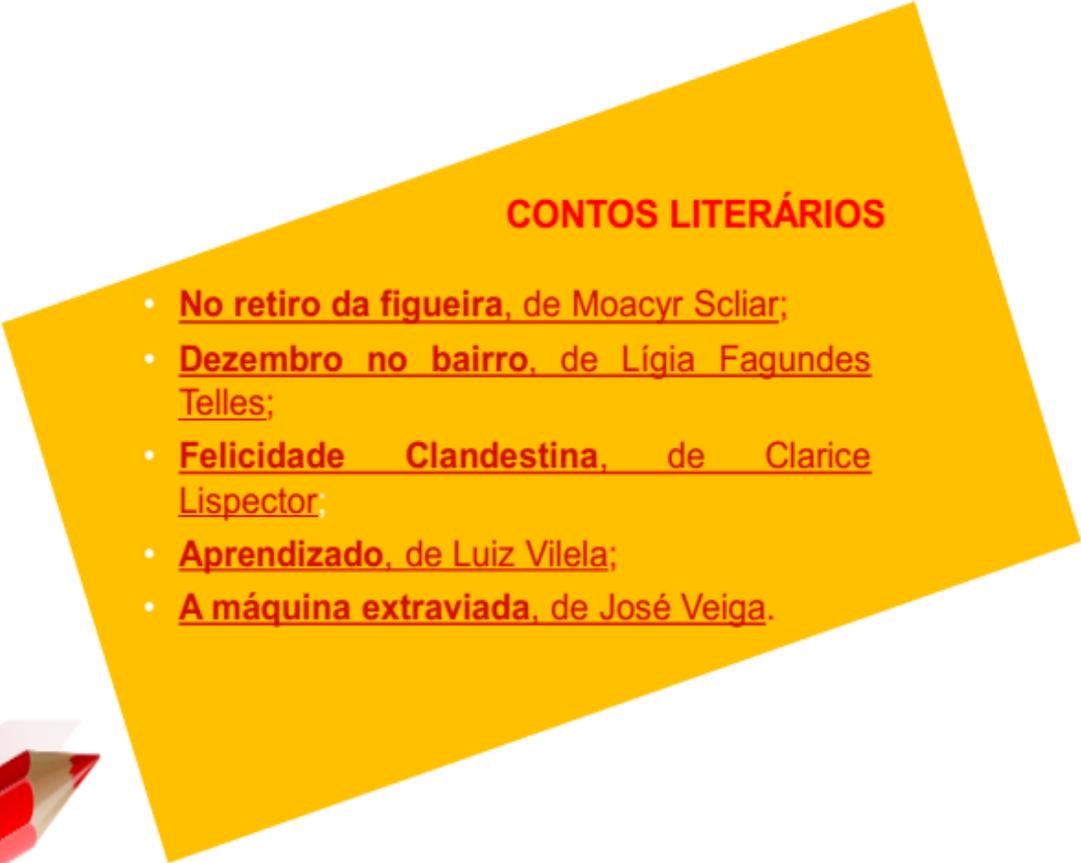
Atividade literária

1ª) Apresentações de cada grupo com as funções de leitura solicitadas;





ANEXOS



CONTOS LITERÁRIOS

- No retiro da figueira, de Moacyr Scliar;
- Dezembro no bairro, de Lígia Fagundes Telles;
- Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector;
- Aprendizado, de Luiz Vilela;
- A máquina extraviada, de José Veiga.





Anexo A: NO RETIRO DA FIGUEIRA

Moacyr Scliar

Sempre achei que era bom demais. O lugar, principalmente. O lugar era... era maravilhoso. Bem como dizia o prospecto: maravilhoso. Arborizado, tranquilo, um dos últimos locais — dizia o anúncio — onde você pode ouvir um bem-te-vi cantar. Verdade: na primeira vez que fomos lá ouvimos o bem-te-vi. E também constatamos que as casas eram sólidas e bonitas, exatamente como o prospecto as descrevia: estilo moderno, sólidas e bonitas. Vimos os gramados, os parques, os pôneis, o pequeno lago. Vimos o campo de aviação. Vimos a majestosa figueira que dava nome ao condomínio: Retiro da Figueira.



Mas o que mais agradou à minha mulher foi a segurança. Durante todo o trajeto de volta à cidade — e eram uns bons cinquenta minutos — ela falou, entusiasmada, da cerca eletrificada, das torres de vigia, dos holofotes, do sistema de alarmes — e sobretudo dos guardas. Oito guardas, homens fortes, decididos — mas amáveis, educados. Aliás, quem nos recebeu naquela visita, e na seguinte, foi o chefe deles, um senhor tão inteligente e culto que logo pensei: "ah, mas ele deve ser formado em alguma universidade". De fato: no decorrer da conversa ele mencionou — mas de maneira casual — que era formado em Direito. O que só fez aumentar o entusiasmo de minha mulher.

Ela andava muito assustada ultimamente. Os assaltos violentos se sucediam na vizinhança; trancas e porteiros eletrônicos já não detinham os criminosos. Todos os dias sabíamos de alguém roubado e espancado; e quando uma amiga nossa foi violentada por dois marginais, minha mulher decidiu -- tínhamos de mudar de bairro. Tínhamos de procurar um lugar seguro.

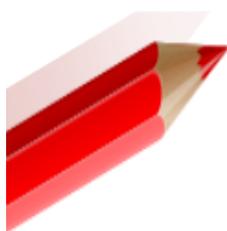


Foi então que enfiaram o prospecto colorido sob nossa porta. Às vezes, penso que se morássemos num edifício mais seguro o portador daquela mensagem publicitária nunca teria chegado a nós, e, talvez... Mas isto agora são apenas suposições. De qualquer modo, minha mulher ficou encantada com o Retiro da Figueira, Meus filhos estavam vidrados nos pôneis. E eu acabava de ser Promovido na firma. As coisas todas se encadearam, e o que começou com um prospecto sendo enfiado sob a porta transformou-se como dizia o texto — num novo estilo de vida.

Não fomos os primeiros a comprar casa no Retiro da Figueira. Pelo contrário; entre nossa primeira visita e a segunda — uma semana após — a maior parte das trinta residências já tinha sido vendida. O chefe dos guardas me apresentou a alguns dos compradores. Gostei deles: gente como eu, diretores de empresa, profissionais liberais, dois fazendeiros. Todos tinham vindo pelo prospecto. E quase todos tinham se decidido pelo lugar por causa da segurança.

Naquela semana descobri que o prospecto tinha sido enviado apenas a uma quantidade limitada de pessoas. Na minha firma, por exemplo, só eu o tinha recebido. Minha mulher atribuiu o fato a uma seleção cuidadosa de futuros moradores — e viu nisso mais um motivo de satisfação. Quanto a mim, estava achando tudo muito bom. Bom demais.

Mudamo-nos. A vida lá era realmente um encanto. Os bem-te-vis eram pontuais: às sete da manhã começavam seu afinado concerto. Os pôneis eram mansos, as aleias ensaibradas estavam sempre limpas.





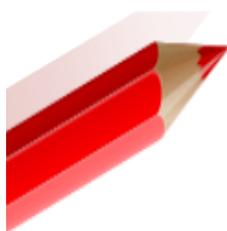
A brisa agitava as árvores do parque — cento e doze, bem como dizia o prospecto. Por outro lado, o sistema de alarmes era impecável. Os guardas compareciam periodicamente à nossa casa para ver se estava tudo bem — sempre gentis, sempre sorridentes. O chefe deles era uma pessoa particularmente interessada: organizava festas e torneios, preocupava-se com nosso bem-estar. Fez uma lista dos parentes e amigos dos moradores para qualquer emergência, explicou, com um sorriso tranquilizador. O primeiro mês decorreu — tal como prometido no prospecto — num clima de sonho. De sonho, mesmo.

Uma manhã de domingo, muito cedo lembro-me que os bem-te-vis ainda não tinham começado a cantar — soou a sirene de alarme. Nunca tinha tocado antes, de modo que ficamos um pouco assustados — um pouco, não muito. Mas sabíamos o que fazer: nos dirigimos, em ordem, ao salão de festas, perto do lago. Quase todos ainda de roupão ou pijama.

O chefe dos guardas estava lá, ladeado por seus homens, todos armados de fuzis. Fez-nos sentar, ofereceu café. Depois, sempre pedindo desculpas pelo transtorno, explicou o motivo da reunião: é que havia marginais nos matos ao redor do Retiro e ele, avisado pela polícia, decidira pedir que não saíssemos naquele domingo.

— Afinal — disse, em tom de gracejo — está um belo domingo, os pôneis estão aí mesmo as quadras de tênis...

Era mesmo um homem muito simpático. Ninguém chegou a ficar verdadeiramente contrariado.





Contrariados ficaram alguns no dia seguinte, quando a sirene tornou a soar de madrugada. Reunimo-nos de novo no salão de festas, uns resmungando que era segunda-feira, dia de trabalho. sempre sorrindo, o chefe dos guardas pediu desculpas novamente e disse que infelizmente não poderíamos sair —os marginais continuavam nos matos, soltos. Gente perigosa; entre eles, dois assassinos foragidos. À pergunta de um irado cirurgião o chefe dos guardas respondeu que, mesmo de carro, não poderíamos sair; os bandidos poderiam bloquear a estreita estrada do Retiro.

— E vocês, por que não nos acompanham? — perguntou o cirurgião.

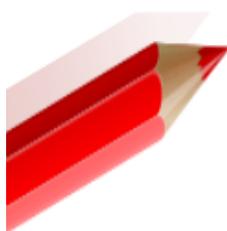
— E quem vai cuidar das famílias de vocês? — disse o chefe dos guardas, sempre sorrindo.

Ficamos retidos naquele dia e no seguinte. Foi aí que a polícia cercou o local: dezenas de viaturas com homens armados, alguns com máscaras contra gases. De nossas janelas nós os víamos e reconhecíamos: o chefe dos guardas estava com a razão.

Passávamos o tempo jogando cartas, passeando ou simplesmente não fazendo nada. Alguns estavam até gostando. Eu não. Pode parecer presunção dizer isto agora, mas eu não estava gostando nada daquilo.

Foi no quarto dia que o avião desceu no campo de pouso. Um jatinho. Corremos para lá.

Um homem desceu e entregou uma maleta ao chefe dos guardas. Depois olhou para nós — amedrontado, pareceu-me — e saiu pelo portão da entrada, quase correndo.

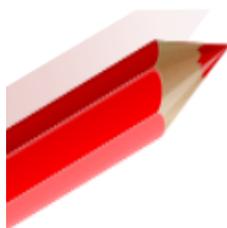


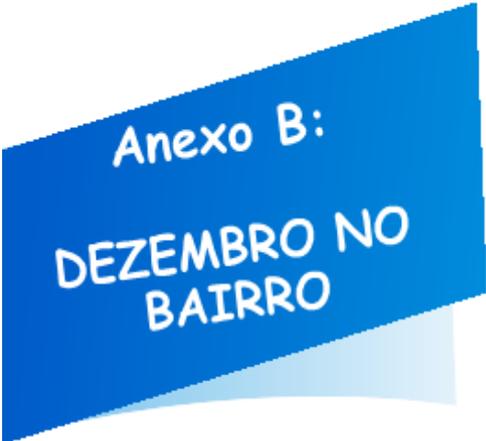


O chefe dos guardas fez sinal para que não nos aproximássemos. Entrou no avião. Deixou a porta aberta, e assim pudemos ver que examinava o conteúdo da maleta. Fechou-a, chegou à porta e fez um sinal. Os guardas vieram correndo, entraram todos no jatinho. A porta se fechou, o avião decolou e sumiu.

Nunca mais vimos o chefe e seus homens. Mas estou certo que estão gozando o dinheiro pago por nosso resgate. Uma quantia suficiente para construir dez condomínios iguais ao nosso — que eu, diga-se de passagem, sempre achei que era bom demais.

SCLIAR, MOACYR. No Retiro da Figueira. *In*: **Contos Brasileiros Contemporâneos**. São Paulo: Moderna, 1991.





Anexo B: DEZEMBRO NO BAIRRO



Lygia Fagundes Telles

O cinema no porão da nossa casa não tinha dado certo porque antes mesmo do intervalo o Pedro piolho pôs-se a berrar que não estava enxergando nada, que aquilo tudo era uma grandessíssima porcaria. Queria o dinheiro de volta. Os outros meninos também começaram a vaiar, ameaçando quebrar as cadeiras. Foi quando apareceu minha mãe mandando que toda a gente calasse a boca. E exigindo que devolvêssemos o dinheiro das entradas. Proibiu ainda que fizéssemos outras seções iguais. E levou a cesta de pão que eu segurava no colo, estava combinado que no intervalo eu devia sair anunciando balas, bombons, chocolates! ... Embora houvesse na sexta apenas um punhado de rebuçados de Lisboa.

Você não presta como chefe- disse meu irmão ao Maneco.

Com que dinheiro agora vamos fazer o presépio? Eu avisei que o projetor não estava funcionando. Não avisei?

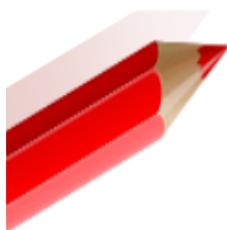
Maneco era o filho do Marcolino, um vagabundo do bairro. Magro e encardido, tinha os cabelos mais negros que já vi em minha vida.

Mas só falta comprarmos o céu - retrucou o Maneco - papel de seda azul para o céu e o papel prateado para as estrelas, eu já disse que faço as estrelas. Não fiz da outra vez?

Não quero saber de nada agora o chefe sou eu.

É o que vamos decidir lá fora — ameaçou o Maneco avançando para o meu irmão.

Foram para a rua. Em silêncio seguimos todos atrás. A luta travou-se debaixo da árvore, uma luta desigual por que meu irmão, que era um touro forte, logo de saída atirou Maneco no chão e montou em cima. Mordeu o peito.





Pede água! Pede água!

Foi aí que apareceu Marcolino. Agarrou o filho pelos cabelos, sacudiu no ar e deu-lhe um bofetão que o fez rodopiar até se estender no meio da calçada.

Em casa a gente conversa melhor — disse o homem apertando o cinto das calças. A noite estava escura mas mesmo assim podemos ver que ele estava bêbado. — Vamos embora, anda!

Maneco limpou na mão o sangue do nariz. Seus cabelos formavam uma espécie de capacete negro caindo na testa até as sobrancelhas. Fechou no peito a camisa rasgada e seguiu o pai.

— Os meninos já entraram? — perguntou minha mãe quando me viu chegar.

— Estão se lavando lá no tanque.

— Ela ouvia uma novela no rádio. E cerzia meias.

— Que é que vocês estavam fazendo?

— Nada...

— O Maneco estava com vocês?

— Só um pouco, foi embora logo.

— Esse menino é doente e essa doença pega. Já avisei mil vezes!

— Não, não mandei se afastarem dele, não mandei? Um pobre de um menino pesteadado e com o pai daquele jeito...

— É que o céu do nosso presépio queimou mãe! Não sei quem acendeu aquela vela e o céu pegou fogo. O Natal está chegando e só ele é que sabe cortar as estrelas, só ele é que sabe.

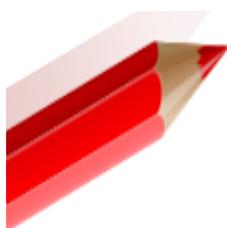
— Vocês andam impossíveis continuem assim e veremos se vai ter presente no sapato.





— Já sabíamos que o Papai Noel era ela. Ou então, o pai, quando calhava de voltar das suas viagens antes do fim do ano. Mas ambos insistiam em continuar falando no santo que devia descer pela lareira, a tal lareira que por sinal nunca tivemos.

Então a gente achava melhor entrar no jogo com a maior cara de pau do mundo. Eu chegava ao ponto de escrever bilhetinhos endereçados ao Papai Noel pedindo-lhe tudo que me passava pela cabeça. Minha mãe lia os bilhetes, guardava-os de novo no envelope e não dizia nada. Já meus irmãos, mais audaciosos, tentavam forçar o cadeado da cômoda onde ela ia escondendo os presentes: enfiavam pontas de faca nas frestas das gavetas, cheiravam as frestas, trocavam ideias sobre o que podia caber lá dentro e se torciam de rir com as obscenidades que prometiam escrever nas suas cartas. Mas, quando chegava dezembro, nas vésperas da grande visita, ficavam delicadíssimos. Faziam aquelas caras de piedade e engraxavam furiosamente os sapatos porque estava resolvido que Papai Noel deixaria uma barata no sapato que não estivesse brilhando.



Nesse Natal pensamos em ganhar algum dinheiro com o tal cinema no porão. Mas, o projetor não projetava nada, foi aquele vexame. Restava agora o recurso do presépio com entrada paga, eu ficaria na porta chamando os possíveis visitantes com minha bata de profissão e asas de anjo.

— E o céu? — lembrou meu irmão lançando um olhar desconfiado na direção de Maneco. — Como vai ser o céu?



Estávamos sentados nos degraus de pedra da escadaria da igreja. Meus irmãos tinham ido me buscar depois da aula de catecismo e agora tratávamos dos nossos assuntos, tão pasmados quanto as moscas estateladas em nosso redor, tomando sol.

Pareciam tão inertes que davam a impressão de que poderíamos segurá-las pelas asas. Mas sabíamos que nenhum de nós prenderia qualquer uma delas assim naquela aparente abstração.

— Eu já prometi que faço as estrelas, dou o papel prateado das estrelas. - disse Maneco riscando com a ponta da unha as pernas magras, com marcas de cicatrizes. Baixou a cara amarela. - já andei tirando areia de uma construção, está no caixotinho lá em casa, uma areia branca, limpa. Tem areia à beça.

— Então você dá o papel.

— Dou prateado das estrelas, estrela tem que ser prateada. O papel azul do céu é com vocês que já estou dando muito.

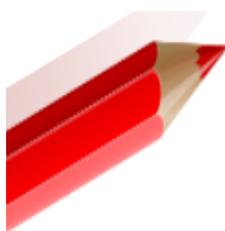
Confabulamos em voz baixa. E ficou decidido que no dia seguinte iríamos catar alguma coisa no palacete vago da Avenida Angélica, na hora em que o vigilante devia sair para almoçar. Mas o Maneco não apareceu. Durante três dias esperamos por ele.

— Ficou com medo - disse meu irmão. - É um covarde, um besta.

— O Polaquinho protestou:

— Mas ele está doente, não pode nem se levantar. Meu pai acha que ele vai morrer logo.

Não interessa, prometeu e não cumpriu é um covarde. Vamos nós e pronto.





Entramos pela janela dos fundos, que estava aberta, enfiamos numa sacola de feira todas as lâmpadas e maçanetas de porta que podemos desatarraxar e fugimos antes que o vigilante voltasse. Quando chegamos em casa, fomos reto para o porão e abrimos a sacola. A verdade é que longe do palacete, isolados dos grandes lustres de cristal e daquelas portas trabalhadas, as lâmpadas e maçanetas tinham perdido todo o prestígio: vistas assim de perto, não passavam de maçanetas gastas.

E dê um monte de lâmpadas empoeiradas e que talvez não se acendessem nunca. Esfreguei na palma da mão a mais escura delas: e se fosse a lâmpada mágica de Aladim? O que eu pediria ao esfumaçado gênio de calças pufantes e argolas de couro?

— Depressa, gente, depressa! Tem um Papai Noel lá na loja do Samuel - anunciou o Marinho chegando quase sem fôlego.

— Um Papai Noel de verdade? Na loja do Samuel? Deixa de mentira...

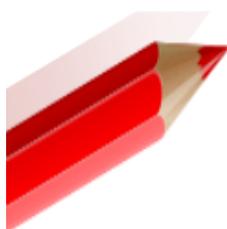
— Mentira nada! Vem depressa que ele está lá com a barba branca, roupa vermelha, juro que é verdade!

— Um Papai Noel na loja do Samuel, a loja mais mambembe do bairro?

— Se for mentira, você me paga — ameaçou o Polaquinho encostando o punho fechado no queixo do Marinho.

— Quero ficar cego se estou mentindo!

Esse mesmo juramento ele fazia quando contava as piores mentiras. Mas o fato é que já estávamos há muito tempo ali parados diante da sacola aberta, sem nos ocorrer um destino a dar àquilo tudo. Ela precisa fazer outra coisa.





Fomos atrás do Marinho, que ia falando na maior agitação, descrevendo o capuz vermelho, a batata debruada de algodão branco, como aparecia nas ilustrações. Quando dobramos a esquina, ficamos de boca aberta, olhando: lá estava ele de carne e osso, a se pavonear de um lado para o outro sob o olhar radiante de Samuel, na porta da loja. Fomos nos aproximando devagar. Sacudindo um pequeno sino dourado, o Papai Noel alisava a barba postiça e dizia gracinhas ao filho de um tipo que parecia ter dinheiro.

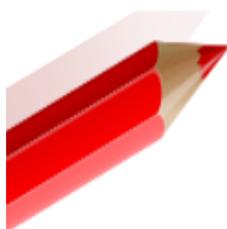
— Não quer encomendar nada a este Papai Noel? Vamos rapidinho faça seu pedido... Uma bola? Um patinete?

— Estou conhecendo esse - resmungou o Polaquinho apertando os olhos. - já vi ele em algum lugar...

Sentindo-se observado, o homem deu-nos as costas enquanto estendia a mão enluvada na direção do menino. Fizemos a volta até vê-lo de frente. Foi o bastante para o homem esquivar-se de novo, fingindo arrumar os brinquedos dependurados na porta. Essa segunda manobra alertou-nos. Fomos nos aproximando assim com ar de quem não estava querendo nada. O queixo e a boca não se podia ver sobre o emaranhado do algodão da barba. O gorro vermelho também escondia toda a cabeça. Mas, e aqueles ombros curvos e aquele jeito assim balanceado de andar?... Era um conhecido, sem dúvida. Mas quem? E por que nos evitava, por quê?!

Penso agora que se ele não tivesse disfarçado tanto, não teríamos desconfiado de nada: seria mais um Papai Noel como dezenas de outros que víamos andando pela cidade.

Ficamos na maior excitação: ele estava com medo. Nunca nos sentimos tão poderosos.





— Esse filho da mãe é aqui do bairro. Cochichou meu irmão.

— Dou minha cabeça a cortar como ele é daqui do bairro.

Polaquinho olhava agora para os pés dele, para aqueles sapatos deformados sobre as perneiras de oleado preto fingindo bota. Os sapatos! Aqueles sapatos velhos, sapatos de andarilho eram a própria face do homem.

Jamais sapato algum acabou por adquirir tão fielmente as feições do dono: era o pai de Maneco.

Marcolino.

Ele voltou - se como se estivesse sido golpeado pelas costas. Desatamos a rir e a gritar, era o malandro do Marcolino fazendo de Papai Noel, era Marcolino!...

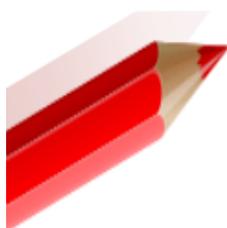
Marcolino, eh! Marcolino!... Tira a barba, Marcolino!

A alegria da descoberta nos fez delirantes, pulávamos e cantávamos aos gritos, fazendo roda, de mãos dadas, "Mar-co-li-no! Mar-co-li-no"... Em vão ele tentou prosseguir representando o seu papel. Rompendo o frágil disfarce do algodão e dos panos, sentimos sua vergonha. Sua raiva. Duas velhas da casa vizinha abriram a janela e ficaram olhando e rindo.

— Molecada suja! — gritou Samuel saindo da loja. Sacudiu os punhos fechados — fora daqui, seus ladrõesinhos! fora!

— Fugimos, para voltar em seguida mais exaltados, com Firpo que apareceu de repente correndo e latindo feito louco, investindo às cegas por entre nossas pernas. Gritávamos compassadamente, com todas as forças: — Mar-co-li-no! Mar-co-li-no!

...





Ele então arrancou a barba. arrancou o gorro, arrancou a batata e atirou tudo no chão. Pôs-se a pisotear em cima, a pisotear tão furiosamente que o Samuel não pensou sequer em impedir, ficou só ali parado, olhando. E dessa vez o homem não tinha bebido, era raiva mesmo, uma raiva tamanha que chegou a nos assustar, quando vimos sua cara amarfanhada, branca. Em meio ao susto que nos fez calar, ocorreu-me pela primeira vez o quanto o Maneco era parecido com o pai quando ficava assim furioso, ah, eram iguais aqueles capacetes de cabelo desabando até as sobrancelhas negras.

Quando se cansou de pular em cima da fantasia, foi se embora naquele andar gingado, a fralda da camisa fora da calça, os sapatos esparramadas!

Samuel entrou de novo na loja. Fecharam se as janelas. Firpo saiu correndo, levando a carapuça vermelha nos dentes, enquanto o vento espalhava o algodão da barba por todo o quarteirão. Polaquinho apanhou alguns fiapos e grudou-os com cuspe no queixo, mas ninguém achou graça. Voltamos à nossa sacola de maçanetas e lâmpadas.

No dia seguinte, um outro Papai Noel mais baixo e mais gordo passeava diante da loja. Olhou-nos com ar ameaçador mas seguimos firmes, esse nós não conhecíamos. Depois do jantar, meu irmão instalou-se em cima da árvore na calçada, diante da nossa casa. Abriu a folhagem e ficou olhando lá de cima.

- Boca de forno!
- Forno! — repetimos fazendo continência.
- Fareis tudo o que o vosso mestre mandar?





— Faremos Com muito gosto!

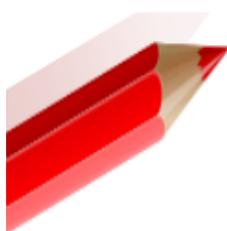
— Quero que vocês entrem no porão do Maneco, gritem duas vezes Mar-co-li-no! Mar-co-li-no! E voltem correndo. Já!

Sáimos em disparada pela rua afora. O portão do cortiço estava apenas cerrado. Duas pretas gordas conversavam refesteladas em cadeiras na calçada. Empurramos devagarinho a portinhola carcomida. Entramos. E paramos assustados no meio do porão de paredes encardidas e trastes velhos amontoados nos cantos.

Sabíamos que eles eram pobres, mas assim desse jeito? Maneco estava sozinho, deitado num colchão com a palha saindo por entre os remendos. Mal teve tempo de esconder qualquer coisa debaixo do lençol. Tinha na mão uma tesoura, devia estar cortando o papel que escondeu. Sob a luz débil da lamparina em cima do caixotinho ele me pareceu completamente amarelo, o cabelo negro mais crescido fechando-lhe a cara.

— Seus traidores! gritou com voz rouca. - que é que vocês querem aqui, seus traidores! traidores!

— Morreu na semana seguinte, foi essa a última vez que eu vimos. Fomos saindo em silêncio e de cabeça baixa. Só eu olhei ainda para trás. Ele fungava por entre as lágrimas enquanto procurava esconder debaixo do lençol a ponta de uma estrela de papel prateado.



TELLES, Lygia Fagundes. Dezembro no bairro. *In*: **Contos brasileiros 2**.
19. ed. São Paulo: Ática, 2012.



Anexo C:
FELICIDADE
CLANDESTINA



Clarice Lispector

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas, possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

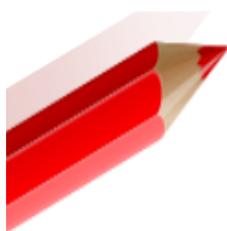
Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai.

Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saudade”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As renações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E, completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.





Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança de alegria: eu não vivia, nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui á sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim, numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tornava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas do Recife.

Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono da livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu á porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho.

Mas, adivinhando mesmo, as vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danada menos que eu sofra.





Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem a tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava á porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas do Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: "E você fica com o livro por quanto tempo quiser." Entendem? Valia mais do que me dar o livro: "pelo tempo que eu quisesse" é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada.





Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de tê-lo. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre ia ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia.

Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante.



LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.



Anexo D: APRENDIZADO



Luiz Vilela

A arte é um longo aprendizado, e a vida dos grandes escritores está cheia de lutas e de sacrifícios.

Padre Ângelo olhou um instante pelo vitrô que dava para a rua; depois voltou-se de novo para classe e olhou para ele:

— Meu filho, Deus te deu uma vocação; Cultive-a com carinho. Um grande futuro te espera.

O resto da aula ele mal vira - nada mais tinha importância, nada mais existia a não ser aquele mundo dentro dele, aquela coisa maior do que tudo lá fora.

Agora ia pela rua, a caminho de casa. Quando chegou no Jardim, teve uma vontade doida de sair correndo, gritando e saltando sob as árvores.

Tirou a redação da pasta e olhou mais uma vez no canto da página, em cima, um dez grande, escrito com tinta vermelha, seguido de um ponto de exclamação. E seus pais, quando ele mostrasse e contasse?

Não podia mais, e já ia correr, quando foi olhar para trás e viu Jordão e Grilo: Jordão fez-lhe um sinal para esperar. Ele ficou parado, olhando para os dois, que vinham contra o fundo da tarde que morria: Jordão gordo e gingando, e Grilo comprido e curvo. Alguma coisa ia encolhendo dentro dele.

— Como é, escritor? ... -. Jordão abraçou-o.

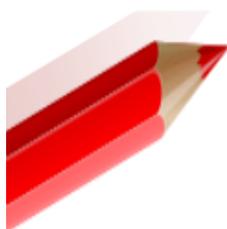
Ele procurou sorrir. Grilo vinha meio atrás, sem falar nada.

— Fiquei contente pra burro: tenho um colega gênio... Cadê a redação?...

— Está aqui na pasta.

— Deixa eu ver.

— Amanhã te mostro; estou com pressa agora, mamãe pediu para eu chegar mais cedo hoje - ele mentiu.





- Num instantinho eu leio.
- Amanhã eu levo no colégio.

Vinha trazendo a pasta dependurada pela mão; passou-se para debaixo do braço e ficou segurando com força. Sentia seu coração bater contra ela.

Jordão tirava uma pedrinha do sapato, apoiado em Grilo.

- Enchem o saco essas pedrinhas.
- Recomeçaram a andar.

— Você não foi na festa ontem – disse Jordão. — foi bacana, dançamos e bebemos pra burro. Por que você não foi? ...

- Não deu.
- Você estava escrevendo?
- Não.
- É verdade que sua mãe te ajuda a escrever?
- Quem disse isso?
- Ouvi dizer lá no colégio.
- Quem disse?
- Ouvi dizer. Você também não ouviu, Grilo?
- Ouvi.
- Quero saber quem disse isso.
- Quê que tem? Acho que não tem nada de mais a

mãe da gente ajudar.

- Minha mãe não me ajuda - ele disse.

— Pois minha mãe me ajuda. De vez em quando eu peço a ela. Não é porque eu tenho preguiça; é que mulher é que tem jeito pra essas coisas.

Ele ficou calado.

— Eu não tenho jeito nenhum - continuou Jordão. - Meu negócio é ser macho - e virou-se e deu uns socos em Grilo, provocando-o.





— Você não dá nem pro começo — disse Grilo.

— Uma esquerda só, e eu te amasso, Grilo.

Você não dá nem para começar — disse Grilo.

Jordão atirou a esquerda, não com tanta força que machucasse; brilho desviou-se e deu-lhe uma gravata.

— Agora — disse Grilo, segurando-o com o braço ossudo, os olhos brilhantes.

— Você não dá nem pro começo — disse Grilo.

— Uma esquerda só, e eu te amasso, Grilo.

Você não dá nem para começar — disse Grilo.

Jordão atirou a esquerda, não com tanta força que machucasse; brilho desviou-se e deu-lhe uma gravata.

— Agora — disse Grilo, segurando-o com o braço ossudo, os olhos brilhantes.

— Me larga - Jordão tossiu sufocado,

— você tá me enforcando...

Grilo ainda deu uma apertada, provando sua força; depois soltou-o.

— Você quase me mata — choramingou Jordão, passando a mão pelo pescoço que estava vermelho.

Grilo ria contente.

— Seu Filho dum a égua

— Jordão ameaçou avançar de novo, e grilo deu uma corridinha, rindo.

— Vem, vem agora, se você é homem...

— Eu não, bem, você é muito gorda...

Jordão riu.

— Cavalão...

Ele esperava, olhando para os dois.

Jordão foi andando com ele. Olhou para trás:

— Olha que coisa mais esquisita olha se isso é gente; eu, se tivesse nascido assim, suicidava...

— Quê que foi aí, gorda? Grilo se aproximou. - tá querendo me dar?...





- Aqui quê que eu tou querendo te dar.
- Deixa eu ver se tem alguma coisa aí...
- Jordão empurrou com o corpo.
- Hum, bruta...
- Jordão riu.

Os três iam andando. Tinham atravessado metade do jardim.

- Acho que é uma sacanagem... - disse Jordão.
- Sacanagem o quê? - ele perguntou, e seu coração começou a bater depressa de novo.
- Você não deixa a gente ler agora a redação...
- Já te falei que amanhã eu levo no colégio amanhã você lê.
- Amanhã está longe queria ler agora...
- Ele apertava pasta contra o corpo.

Na calçada em frente, por entre as árvores do Jardim, viu seu tio passando: ia calmamente, as mãos atrás, olhando para tarde. Se o tio tivesse virado um pouco a cabeça, também o teria visto; mas foi passando calmamente, olhando para a tarde, e então chegou na esquina, olhou se virar carro, atravessou a rua e desapareceu.



- Só dar uma lida rápida, Eduardo...
- Não! - explodiu. — Que merda!
- Os dois pararam assustados.
- Você fica enchendo o saco! já te falei que agora não dá, que amanhã eu levo no colégio! Que diabo!
- Falei que não dá, e você fica insistindo. Se desse, eu mostrava.
- Tá certo - disse Jordão. - Não tem problema não; você não quer, não quer; estava só pedindo...
- Grilo vinha atrás e parecia mais curvado ainda.
- Só por uma questão de amizade; você tinha mostrado para os outros, e então pensei que...



— Está bem - ele parou de repente: — eu vou mostrar; mas vê se lê rápido; em dois minutos, tá?

— Em dois minutos - concordou Jordão.

— Tá bom — disse Jordão; — não é o caso de briga não...

Recomeçaram a andar.

Ele apoiou a pasta no peito, abriu, e tirou a redação. Se tivesse olhado um minuto antes, teria visto Jordão fazer um sinal para Grilo; agora, um minuto depois, a redação com eles, o que viu foi os olhos brilhantes de Grilo e Jordão sorrindo - e então compreendeu tudo.

— Me dá minha redação — avançou, mas Jordão puxou a mão para trás.

— Calma... Eu não li ainda...

— Eu também não li — disse Grilo, no mesmo tom.

Seu rosto queimava, e ele só vivia aqueles dois na frente dele, rindo.

— Vocês são uns sacanas.

— Como é que é?... — Jordão pôs a mão no ouvido.

— Ele disse que nós somos uns sacanas, Jordão.

— Você disse isso, Eduardo?

Seus olhos embaçavam de desespero e ódio.

— Tadinho — Jordão riu —, olha como ele está... você acreditou mesmo que eu queria ler sua redação, benzinho?...

— Você é um sacana.

— Olha lá, hem? — Jordão ameaçou. — Pára de me chamar disso.

— Sacana.

— Sacana.

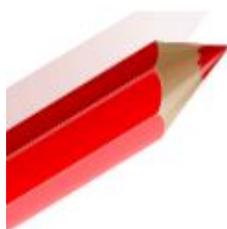
— Eu rasgo essa bosta aqui, Eduardo.





- Sacana.
- Eu tou avisando, Eduardo.
- Sacana.
- Pára, Eduardo!
- Sacana.
- Jordão rasgou a folha e tornou a rasgar e a rasgar.
- Fedaputa! - e Eduardo deu um murro com tanta força, que Jordão foi cair sentado no chão.
- Na mesma hora foi agarrado por trás. Tentou escapar, mas Grilo o segurava com força.
- E então viu o Jordão se aproximando, com os punhos fechados:
- Você vai aprender agora.

VILELA, Luiz. *In: Gente em conflito*. São Paulo: Ática, 2006.





Anexo E: A MÁQUINA EXTRAVIADA

José J. Veiga

Você sempre pergunta pelas novidades daqui deste sertão, e finalmente posso lhe contar uma importante. Fique o compadre sabendo que agora temos aqui uma máquina imponente, que está entusiasmando todo o mundo. Desde que ela chegou, não me lembro quando, não sou muito bom em lembrar datas, quase não temos falado em outra coisa; e da maneira que o povo aqui se apaixona até pelos assuntos mais infantis, é de admirar que ninguém tenha brigado ainda por causa dela, a não ser os políticos.



A máquina chegou uma tarde, quando as famílias estavam jantando ou acabando de jantar, e foi descarregada na frente da Prefeitura. Com os gritos dos choferes e seus ajudantes (a máquina veio em dois ou três caminhões) muita gente cancelou a sobremesa ou o café e foi ver que algazarra era aquela. Como geralmente acontece nessas ocasiões, os homens estavam mal-humorados e não quiseram dar explicações, esbarravam propositalmente nos curiosos, pisavam-lhes os pés e não pediam desculpa, jogavam pontas de cordas sujas de graxa por cima deles, quem não quisesse se sujar ou se machucar que saísse do caminho.

Descarregadas as várias partes da máquina, foram elas cobertas com encerados e os homens entraram num botequim do largo para comer e beber.

Muita gente se amontoou na porta, mas ninguém teve coragem de se aproximar dos estranhos porque um deles, percebendo essa intenção nos curiosos, de vez em quando enchia a boca de cerveja e esguichava na direção da porta. Atribuímos essa esquiva ao cansaço e à fome deles e deixamos as tentativas de aproximação para o



dia seguinte; mas quando os procuramos de manhã cedo na pensão, soubemos que eles tinham montado mais ou menos a máquina durante a noite e viajado de madrugada.

A máquina ficou ao relento, sem que ninguém soubesse quem a encomendara nem para que servia. E claro que cada qual dava o seu palpite, e cada palpite era tão bom quanto outro.

As crianças, que não são de respeitar mistério, como você sabe, trataram de aproveitar a novidade. Sem pedir licença a ninguém (e a quem iam pedir?), retiraram a lona e foram subindo em bando pela máquina acima, até hoje ainda sobem, brincam de esconder entre os cilindros e colunas, embaraçam-se nos dentes das engrenagens e fazem um berreiro dos diabos até que apareça alguém para soltá-las; não adiantam ralhos, castigos, pancadas; as crianças simplesmente se apaixonaram pela tal máquina.

Contrariando a opinião de certas pessoas que não quiseram se entusiasmar, e garantiram que em poucos dias a novidade passaria e a ferrugem tomaria conta do metal, o interesse do povo ainda não diminuiu. Ninguém passa pelo largo sem ainda parar diante da máquina, e de cada vez há um detalhe novo a notar. Até as velhinhas de igreja, que passam de madrugada e de noitinha, tossindo e rezando, viram o rosto para o lado da máquina e fazem uma curvatura discreta, só faltam se benzer. Homens abrutalhados, como aquele Clodoaldo seu conhecido, que se exhibe derrubando boi pelos chifres no pátio do mercado, tratam a máquina com respeito; se um ou outro agarra uma alavanca e sacode com força, ou larga um pontapé numa das colunas, vê-se logo que são bravatas feitas por honra da firma, para manter fama de corajoso.

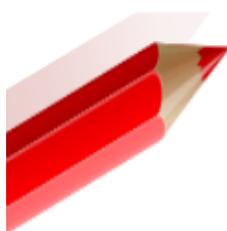




Ninguém sabe mesmo quem encomendou a máquina. O prefeito jura que não foi ele, e diz que consultou o arquivo e nele não encontrou nenhum documento autorizando a transação. Mas mesmo assim não quis lavar as mãos, e de certa forma encampou a compra quando designou um funcionário para zelar pela máquina.

Devemos reconhecer — aliás todos reconhecem — que esse funcionário tem dado boa conta do recado. A qualquer hora do dia, e às vezes também de noite, podemos vê-lo trepado lá por cima espanando cada vão, cada engrenagem, desaparecendo aqui para reaparecer ali, assoviando ou cantando, ativo e incansável. Duas vezes por semana ele aplica caol nas partes de metal dourado, esfrega, esfrega, sua, descansa, esfrega de novo — e a máquina fica faiscando como joia.

Estamos tão habituados com a presença da máquina ali no largo, que se um dia ela desabasse, ou se alguém de outra cidade viesse buscá-la, provando com documentos que tinha direito, eu nem sei o que aconteceria, nem quero pensar. Ela é o nosso orgulho, e não pense que exagero. Ainda não sabemos para que ela serve, mas isso já não tem maior importância. Fique sabendo que temos recebido delegações de outras cidades, do estado e de fora, que vêm aqui para ver se conseguem comprá-la. Chegam como quem não quer nada, visitam o prefeito, elogiam a cidade, rodeiam, negaceiam, abrem o jogo: por quanto cederíamos a máquina. Felizmente o prefeito é de confiança e é esperto, não cai na conversa macia.





Em todas as datas cívicas a máquina é agora uma parte importante das festividades. Você se lembra que antigamente os feriados eram comemorados no coreto ou no campo de futebol, mas hoje tudo se passa ao pé da máquina. Em tempo de eleição todos os candidatos querem fazer seus comícios à sombra dela, e como isso não é possível, alguém tem de sobrar, nem todos se conformam e sempre surgem conflitos. Mas felizmente a máquina ainda não foi danificada nesses esparramos, e espero que não seja.

A única pessoa que ainda não rendeu homenagem à máquina é o vigário, mas você sabe como ele é ranzinza, e hoje mais ainda, com a idade. Em todo caso, ainda não tentou nada contra ela, e ai dele. Enquanto ficar nas censuras veladas, vamos tolerando; é um direito que ele tem. Sei que ele andou falando em castigo, mas ninguém se impressionou.

Até agora o único acidente de certa gravidade que tivemos foi quando um caixeiro da loja do velho Adudes (aquele velhinho espigado que passa brilhantina no bigode, se lembra?) prendeu a perna numa engrenagem da máquina, isso por culpa dele mesmo. O rapaz andou bebendo em uma serenata, e em vez de ir para casa achou de dormir em cima da máquina. Não se sabe como, ele subiu à plataforma mais alta, de madrugada rolou de lá, caiu em cima de uma engrenagem e com o peso acionou as rodas. Os gritos acordaram a cidade, correu gente para verificar a causa, foi preciso arranjar uns barrotes e labancas para desandar as rodas que estavam mordendo a perna do rapaz. Também dessa vez a máquina nada sofreu, felizmente. Sem a perna e sem o emprego, o imprudente rapaz ajuda na conservação da máquina, cuidando das partes mais baixas.





Já existe aqui um movimento para declarar a máquina monumento municipal — por enquanto. O vigário, como sempre, está contra; quer saber a que seria dedicado o monumento. Você já viu que homem mais azedo?

Dizem que a máquina já tem feito até milagre, mas isso — aqui para nós eu acho que é exagero de gente supersticiosa, e prefiro não ficar falando no assunto. Eu — e creio que também a grande maioria dos munícipes — não espero dela nada em particular; para mim basta que ela fique onde está, nos alegrando, nos inspirando, nos consolando.

O meu receio é que, quando menos esperarmos, desembarque aqui um moço de fora, desses despachados, que entendem de tudo, olhe a máquina por fora, por dentro, pense um pouco e comece a explicar a finalidade da máquina, e para mostrar que é habilidoso (eles são sempre muito habilidosos) peça na garagem um jogo de ferramentas, e sem ligar a nossos protestos se meta por baixo da máquina e desande a apertar, martelar, engatar, e a máquina começa a trabalhar. Se isso acontecer, estará quebrado o encanto e não existirá mais máquina.



VEIGA, José J. *In*: LADEIRA, Julieta de Godoy. **Contos brasileiros contemporâneos**. São Paulo: Moderna, 1991.

ANEXO A – OFÍCIO PARA A DIRETORA DA ESCOLA ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Maceió, 18 de março de 2020.

Of. 02/2020

À Diretora da Escola Municipal José Cursino dos Santos
Profa. Fabiane Timóteo

Da: Mestranda Elisabeth Silva do Nascimento
Profa. Dra. Lígia dos Santos Ferreira (orientadora)

Prezada Educadora:

Vimos, por meio deste, comunicar a V. Sa., que, como professora desta escola, ingressei no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e, no projeto de pesquisa intitulado “Encontro entre as vozes do leitor e do autor: proposta de utilização do diário de leituras nas práticas de letramentos literários nas escolas públicas de ensino fundamental”, com duração até fevereiro de 2021, construirei atividades didático-pedagógicas para uma proposta de leitura literária com o objetivo de promover o letramento literário no ensino fundamental II.

Agradecemos enormemente a disponibilidade e a atenção de V. Sa., e de toda comunidade escolar, a qual provoca esta pesquisa, decorrente das experiências e observações do meu fazer docente, possibilitando que os conhecimentos adquiridos na academia se integrem aos outros conhecimentos em diálogo permanente com os sujeitos, como contribuição para esta escola em momento oportuno após a pandemia.

Saudações acadêmicas,


Elisabeth Silva do Nascimento
Mestranda do PROFLETRAS-UFAL


Lígia dos Santos Ferreira
Professora-orientadora
PROFLETRAS-UFAL

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE INEXISTÊNCIA DE PLÁGIO**DECLARAÇÃO DE INEXISTÊNCIA DE PLÁGIO**

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

Título da Dissertação: Encontro entre as vozes do leitor e do autor: proposta da utilização do diário de leituras nas práticas de letramentos literários nas escolas públicas de ensino fundamental.

Mestranda: ELISABETH SILVA DO NASCIMENTO

Eu, Elisabeth Silva do Nascimento, 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 da 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, 15 de Julho de 2020.

Elisabeth Silva do Nascimento

Elisabeth Silva do Nascimento