

MICHELLE BIANCA SANTOS DANTAS
MOAMA LORENA DE LACERDA MARQUES
SÁVIO ROBERTO FONSECA DE FREITAS
Organização

(RE)PENSANDO
O ENSINO DE LITERATURA

Contribuições do
PROFLETRAS





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
REITOR: VALDINEY VELOSO GOUVEIA
VICE-REITORA: LIANA FILGUEIRA CAVALCANTE



CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
DIRETOR: ULISSES CARVALHO SILVA
VICE-DIRETORA: FABIANA CARDOSO SIQUEIRA



EDITOR
Dr Ulisses Carvalho Silva
CONSELHO EDITORIAL DESTA PUBLICAÇÃO
Carlos José Cartaxo
Magno Alexon Bezerra Seabra
José Francisco de Melo Neto
José David Campos Fernandes
Marcílio Fagner Onofre
SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL
Paulo Vieira
LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO
COORDENADOR
Pedro Nunes Filho

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

189 (Re)pensando o ensino de literatura: contribuições do PROFLETRAS / Organização: Michele Bianca Santos Dantas, Moama Lorena de Lacerda Marques, Sávio Roberto Fonseca de Freitas. – João Pessoa: Editora do CCTA, 2023.

Recurso digital (1,79 MB)
Formato ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader
ISBN: 978-65-981106-2-8

1. Literatura - Ensino. 2. Leitura. 3. Literatura – Educação básica. I. Dantas, Michele Bianca Santos. II. Marques, Moama Lorena de Lacerda. III. Freitas, Sávio Roberto Fonseca de.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 82:37

Elaborada por: Susiquine R. Silva - CRB 15/653

MICHELLE BIANCA SANTOS DANTAS
MOAMA LORENA DE LACERDA MARQUES
SÁVIO ROBERTO FONSECA DE FREITAS
Organizadores

**(RE)PENSANDO O ENSINO DE
LITERATURA: CONTRIBUIÇÕES DO
PROFLETRAS**

EDITORA DO CCTA
JOÃO PESSOA
2023

SUMÁRIO

PREFÁCIO7

A LEITURA LITERÁRIA ENTRE DEUSES, HERÓIS E MORTAIS:
A MITOLOGIA GREGA NA ESCOLA.....12

Robsandra Cardoso Abintes

Michelle Bianca Santos Dantas

A LITERATURA DE TESTEMUNHO NA SALA DE AULA:
ENTRE MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS26

Lohayne Gomes Mello

Letícia Queiroz de Carvalho

“CIRANDA DE RODA–POSSIBILIDADES DE INTERLOCUÇÃO
ENTRE POEMAS E CANTIGAS EM AULAS DE LP DO EFII”45

Ananda Elisabeth Fernandes

Carolina Alves Fonseca

CRÔNICAS DE HUMOR: POSSIBILIDADES DE LETRAMENTO
LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....61

Vanuza Batista da Costa Duarte

Maria Suely da Costa

ESCOLA, MEMÓRIAS E IDENTIDADES: PRODUÇÃO TEXTUAL
A PARTIR DO TEXTO LITERÁRIO73

Maria José Paulino de Assis Silva

Marineuma de Oliveira da Costa Cavalcanti

LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES MEDIADA PELO
GÊNERO TEATRO E/OU DRAMÁTICO86

Fabricia Cristiane Guckert

Alaim Souza Neto

LEITURA SOCIAL-IDENTITÁRIA DE POEMAS DE TOBIAS BARRETO	100
<i>Noeme Leite do Nascimento Oliveira</i>	
<i>Carlos Magno Gomes</i>	
LITERATURA DE CORDEL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL ...	116
<i>José Clovis dos Santos</i>	
<i>Sávio Roberto Fonseca de Freitas</i>	
MICROCONTOS: PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA EM UMA ESCOLA DE BATAGUASSU, MS	132
<i>Talita Mendes da Silva</i>	
<i>Rauer Ribeiro Rodrigues</i>	
“NÃO SEREI ANÔNIMA”: UMA PROPOSTA DE OFICINA TEMÁTICA COM A POESIA SLAM DE AUTORIA FEMININA.	144
<i>Elaine Sant Antonio</i>	
<i>Moama Lorena de Lacerda Marques</i>	
O CLÁSSICO EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA NA EJA COM O CONTO “NADA DE NOVO NA FRENTE OCIDENTAL”, DE LYGIA FAGUNDES TELLES	156
<i>Simone de Almeida Fernandes</i>	
<i>Ana Paula Franco Nobile Brandileone</i>	
O ENSINO DA LITERATURA POPULAR: RELAÇÃO DE PERTENCIMENTO AFETIVO ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS E HERANÇAS PRESENTES NO CORDEL	173
<i>Jailse Maria Lopes da Silva</i>	
<i>Luciane Alves Santos</i>	
SOBRE OS AUTORES	189

PREFÁCIO

Humberto Hermenegildo de Araújo¹

Do ponto de vista docente, o ensino de literatura implica, nos doze capítulos deste livro, uma tomada de consciência profissional, o que pressupõe uma formação continuada, uma reflexão permanente. A exposição de aspectos da experiência adquirida, apresentados a partir do conhecimento acumulado na área, é realizada a partir de um posicionamento social sobre o papel da licenciatura e sobre as condições de ensino, bem como sobre a necessidade de superação dos problemas existentes.

Para o leitor interessado no ensino de literatura na Educação Básica, eis alguns relatos sobre as possibilidades de alcance da autonomia docente, diante do planejamento e da execução de projetos de leitura.

Michelle Bianca Santos Dantas e Robsandra Cardoso Abin-tes trazem a mitologia grega para, com ela, ressignificar o valor das narrativas míticas, como patrimônio cultural da humanidade, junto aos jovens leitores em formação, por meio de interlocuções histórico-sociais, intertextuais e interartes.

Outros projetos, contudo, trazem para o leitor a experiência com textos considerados no seu aspecto mais popular de recepção, qual seja, a chamada literatura de cordel. Neste âmbito, dois capítulos se aproximam: um deles é de autoria de Sávio Roberto de Freitas e José Clovis dos Santos; o outro foi escrito por Jailse Maria Lopes da Silva e Luciane Alves Santos.

¹ Possui graduação em Letras (UFRN, 1980), mestrado em Teoria e História Literária (UNICAMP, 1991), doutorado em Letras (UFPA, 1996) e estágio de pós-doutorado (Teoria Literária e Literatura Comparada, FFLCH/USP, 2010-2012). É professor titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, aposentado. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Comparada, Literatura Brasileira, Crítica Literária e História Literária, atuando principalmente nos seguintes temas: moderna literatura brasileira, regionalismo, correspondência, literatura e ensino, com ênfase no estudo da literatura local e regional.

A pesquisa sobre a aproximação de jovens leitores com o universo literário, ainda na esfera da oralidade e da escrita, é apresentada no capítulo de autoria de Ananda Elisabeth Fernandes e Carolina Alves Fonseca, sobre as tradicionais cantigas de roda e as possibilidades intertextuais com outros textos literários.

Antes de se deparar com resultados de estudos sobre a leitura de gêneros canônicos, predominantes na literatura escrita, o leitor poderia, talvez como exercício preliminar, prosseguir na leitura de alguns capítulos de cunho mais teórico, como aqueles escritos por: Leticia Queiroz de Carvalho e Lohaynne Gomes Mello, sobre a literatura de testemunho na sala de aula; Maria José Paulino de Assis Silva e Marineuma de Oliveira da Costa Cavalcanti, sobre o registro de memórias escolares e suas identidades.

Os resultados de experiências pedagógicas com gêneros oriundos mais exclusivamente da escrita criativa, digamos, pertencentes a uma tradição da forma escrita como expressão literária, estão presentes em quatro capítulos, em torno da crônica, do poema, do texto dramático e do conto.

No primeiro caso, as autoras Vanuza Batista da Costa Duarte e Maria Suely da Costa discutem o uso pedagógico da crônica literária de humor na formação do leitor, sob a perspectiva do letramento literário, nos anos finais do Ensino Fundamental. Já no que diz respeito à experiência com a leitura do poema, Noeme Leite do Nascimento Oliveira e Carlos Magno Gomes promovem atividades cujo objetivo final é reconhecer a participação do leitor como um coautor na atualização dos sentidos do texto literário.

Quanto ao uso do texto dramático no processo de formação de leitores, com enfoque mais teórico do que prático, Fabrícia Cristiane Guckert e Alaim Souza Neto delineiam uma problemática em torno da temática no âmbito de estudos concluídos no PROFLETRAS e fornecem dados úteis a discussões sobre as contribuições do teatro no processo referido. Já no que diz respeito à leitura de narrativas em forma de contos, Simone de Almeida Fernandes e Ana Paula Franco Nobile Brandileone apresentam uma proposta metodológica de intervenção didá-

tica com um conto de Lygia Fagundes Telles, em contexto de ensino da Educação de Jovens e Adultos.

Além da experiência com várias formas literárias tidas como mais tradicionais, dois capítulos apresentam propostas de leituras de formas atuais que emergem de situações não restritamente vinculadas à escrita.

A primeira, de autoria de Talita Mendes da Silva e Rauer Ribeiro Rodrigues, diz respeito ao texto veiculado em suporte digital, em torno de microcontos, em contexto de uso das TIC's. A segunda, de autoria de Elaine Sant Antonio e Moama Lorena de Lacerda Marques, apresenta uma proposta sobre a mediação, em oficinas temáticas, de textos da Poesia Slam de autoria feminina, em situação performática.

A concepção deste livro se deve, em grande parte, ao movimento nacional de formação continuada desencadeado pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras, em um momento feliz da nossa história. O surgimento de tal movimento permitiu e incentivou a leitura e a análise permanente de textos literários, verificando possibilidades de aplicação no ensino de literatura.

Com tal prática, tem-se uma atualização do pensamento de Friedrich Schiller, em *A educação estética do homem*. Desde um remoto final do século XVIII, ele nos ensinava sobre a formação da sensibilidade como “[...] a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta a própria melhora do conhecimento” (Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1989).

Antes de se deparar com resultados de estudos sobre a leitura de gêneros canônicos, predominantes na literatura escrita, o leitor poderia, talvez como exercício preliminar, prosseguir na leitura de alguns capítulos de cunho mais teórico, como aqueles escritos por: Letícia Queiroz de Carvalho e Lohayne Gomes Mello, sobre a literatura de testemunho na sala de aula; Maria José Paulino de Assis Silva e Marineuma de Oliveira da Costa Cavalcanti, sobre o registro de memórias escolares e suas identidades.

Os resultados de experiências pedagógicas com gêneros oriundos mais exclusivamente da escrita criativa, digamos, pertencentes a uma tradição da forma escrita como expressão literária, estão presentes em quatro capítulos, em torno da crônica, do poema, do texto dramático e do conto.

No primeiro caso, as autoras Vanuza Batista da Costa Duarte e Maria Suely da Costa discutem o uso pedagógico da crônica literária de humor na formação do leitor, sob a perspectiva do letramento literário, nos anos finais do Ensino Fundamental. Já no que diz respeito à experiência com a leitura do poema, Noeme Leite do Nascimento Oliveira e Carlos Magno Gomes promovem atividades cujo objetivo final é reconhecer a participação do leitor como um coautor na atualização dos sentidos do texto literário.

Quanto ao uso do texto dramático no processo de formação de leitores, com enfoque mais teórico do que prático, Fabrícia Cristiane Guckert e Alaim Souza Neto delineiam uma problemática em torno da temática no âmbito de estudos concluídos no PROFLETRAS e fornecem dados úteis a discussões sobre as contribuições do teatro no processo referido. Já no que diz respeito à leitura de narrativas em forma de contos, Simone de Almeida Fernandes e Ana Paula Franco Nobile Brandileone apresentam uma proposta metodológica de intervenção didática com um conto de Lygia Fagundes Telles, em contexto de ensino da Educação de Jovens e Adultos.

Além da experiência com várias formas literárias tidas como mais tradicionais, dois capítulos apresentam propostas de leituras de formas atuais que emergem de situações não restritamente vinculadas à escrita. A primeira, de autoria de Talita Mendes da Silva e Rauer Ribeiro Rodrigues, diz respeito ao texto veiculado em suporte digital, em torno de microcontos, em contexto de uso das TIC's. A segunda, de autoria de Elaine Sant Antonio e Moama Lorena de Lacerda Marques, apresenta uma proposta sobre a mediação, em oficinas temáticas, de textos da Poesia Slam de autoria feminina, em situação performática.

A concepção deste livro se deve, em grande parte, ao movimento nacional de formação continuada desencadeado pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras, em um momento feliz da nossa histó-

ria. O surgimento de tal movimento permitiu e incentivou a leitura e a análise permanente de textos literários, verificando possibilidades de aplicação no ensino de literatura.

Com tal prática, tem-se uma atualização do pensamento de Friedrich Schiller, em *A educação estética do homem*. Desde um remoto final do século XVIII, ele nos ensinava sobre a formação da sensibilidade como “[...] a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta a própria melhora do conhecimento” (Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1989).

A LEITURA LITERÁRIA ENTRE DEUSES, HERÓIS E MORTAIS: A MITOLOGIA GREGA NA ESCOLA

*Robsandra Cardoso Abintes
Michelle Bianca Santos Dantas*

1 Considerações iniciais

Sabemos que a leitura proporciona ao leitor um vasto universo de possibilidades miméticas, que vão, desde a representação da origem das coisas, até ao ato mais cotidiano da existência humana. Assim, as diversificadas faces das condutas sociais podem ser retratadas esteticamente, como o poder, o amor, a vaidade, o heroísmo, a ganância entre tantos outros perfis. Além do mais, como diz-nos Antonio Candido (1995), a arte poética pode ser considerada também um bem incompressível que garante o direito humanitário de acesso à cultura, logo, ela é um direito do nosso aluno.

E, mediante tanta diversidade temática representada na arte poética, observamos que, quase sempre, cabe ao professor, no contexto da sala de aula, selecionar, sugerir e/ou conduzir o aluno nessa jornada literária. Mais ainda, vemos que é preciso realizar um “despertar”, uma “sedução”, a fim de que possamos enfrentar o quadro de “não-encantamento” com a leitura.

Para tanto, é preciso que o espaço escolar seja bem explorado e que, sobretudo, represente, não somente lugar de alfabetização, como também de promoção e ampliação das competências e habilidades de linguagem em seus mais diferentes contextos e modos de expressão. Na BNCC (2018), a área de linguagens (Ensino Fundamental/anos finais) é descrita da seguinte forma, vejamos:

Por sua vez, no Ensino Fundamental – Anos Finais, as aprendizagens, nos componentes curriculares dessa área, ampliam as práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, incluindo a aprendizagem de Língua Inglesa. Nesse segmento, a diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que

se constituem e constituem a vida social (BNCC, 2018, p.63-64, grifos nossos).

Reconhecemos que essa proposição é notadamente mais complexa na prática, do que na teoria, visto que a realização de toda e qualquer ação didática, que envolva a leitura, ainda mais especificamente a literária, é quase sempre um grande desafio. Razões para isso não faltam e vão desde a desmotivação dos alunos à escassez de material e espaço físico adequado para desenvolver o trabalho com a literatura em sala de aula. Sabemos que, na prática escolar, a leitura literária está quase sempre vinculada à cobrança de um trabalho escrito ou para uma avaliação. Essas são algumas estratégias utilizadas, para que os alunos possam encontrar alguma objetividade nesse processo.

É nesse momento que a mediação da leitura vem contribuir de forma significativa para a prática leitora desse indivíduo. Ao mediador cabe a difícil tarefa de desvendar quais leituras são mais propícias àquele leitor-estudante e ao contexto de ensino-aprendizagem em questão.

Nesse sentido, entendemos que, através dos mitos, poderão ser trabalhados inúmeros conhecimentos inter e transdisciplinares com a história, a filosofia, a sociologia, a psicanálise etc. A mitologia greco-romana possui também variadas relações com a atualidade, que podem ser exploradas, a fim de contribuir com o letramento dos respectivos educandos, a exemplo das narrativas presentes na obra *Contos e lendas da mitologia grega*, de Claude Pousadoux (2001).

2 Reflexões teóricas sobre a leitura literária e sua emergência no contexto escolar

Em nossa sociedade, ler é uma necessidade imprescindível para diversas atividades e áreas. Tornou-se praticamente impossível para um cidadão se inserir no mercado de trabalho, se este não tem acesso à leitura. E esta, não apenas estabelece relações entre as pessoas, mas compartilha saberes e potencializa nossa capacidade criadora. Ela está presente na grande totalidade das demandas sociais a que somos submetidos todos os dias.

A leitura é a principal ferramenta, para que um povo possa ter plena cidadania, e é condição essencial para o desenvolvimento social e humano de uma nação. Sabemos que estamos muito longe de sermos um país leitor, situação que pode explicar o fato de termos caído cinco posições no ranking do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), estando em 84º lugar, atrás de vários países da América Latina. Assim, é emergente refletirmos e planejarmos ações para enfrenar essa realidade.

Partindo do princípio de que ler é uma necessidade e um direito de todo cidadão, cabe à escola, então, desenvolvê-la e ensiná-la. Todavia, entendemos que, muitas vezes, esse ensinar tem sido executado de forma mecânica. A criança é munida do instrumental necessário, mas esta capacidade de ler é automatizada, através de exercícios repetitivos. Para que a leitura se torne uma atividade eficiente, em sala de aula, é preciso que o texto forneça ao aluno-leitor fatores que venham desenvolver a sua percepção, e que isso, de forma adequada, desenvolva comportamentos distintos: ler por prazer, ler para estudar (atividades de sondagem) e ler para fins de informação ou instrução. Dessa forma, o sentido da leitura se esclarece para o seu principal beneficiário: o aluno.

Podemos, portanto, perceber que a escola tem a incumbência de habilitar o aluno à leitura e de transformá-lo em um leitor, cabendo a ela cumprir esse papel de maneira coerente, para que não venha fazer o contrário: afastar definitivamente o aluno da leitura literária. É neste momento em que a mediação de um professor faz a diferença, quando ele compreende a realidade de seu aluno e o faz entender esta relação entre o que está lendo com a vida. O professor precisa posicionar-se como agente de mudança, pois, de acordo com a concepção de leitura adotada, as suas ações de ensino em sala de aula serão direcionadas.

É a escola, através de seus saberes e de seus professores, que pode dar as condições, para que o aluno possa, ao longo de cada ano escolar e por meio de suas leituras, formar o seu arcabouço de conhecimentos e, através destes, possa elaborar seus conceitos sobre assuntos, temas e conflitos que permeiam a sociedade.

É compreensível que leitura e literatura caminham juntas ou pelo menos deveriam. Infelizmente, o que observamos, na maioria das práticas pedagógicas, são atividades de leitura para fins de mera decodificação ou apenas para avaliar o entendimento do aluno sobre o que leu, sem estabelecer relação entre o que é lido e o que é vivido pelo mesmo. Ao oferecermos obras literárias aos jovens leitores, propiciamos que esses alunos se deparem com personagens que possuem temores, dúvidas, obstáculos, relações cotidianas, raiva, amores etc. Todos esses compõem a humanidade e permitem o (re)conhecimento da sua própria realidade.

Assim podemos perceber, nessa cadeia formativa, onde se encontram os seguintes papéis: o escritor (que, por sua vez, é também leitor), o leitor (podendo ser o aluno) e o professor (sendo leitor e mediador). Salientamos, entretanto, que a leitura literária pode acontecer em qualquer espaço e o mediador não precisa ser, necessariamente, um professor.

Reconhecemos que não é tarefa simples despertar e desenvolver o gosto pela leitura em nossos alunos. Este é um grande desafio vivido pelos professores, em sala de aula, levando-se em conta a heterogeneidade de seus discentes que, em sua grande maioria, não desfrutaram da escuta de histórias lidas em seu âmbito domiciliar. Ao mesmo tempo, em muitas escolas não há acesso aos livros e/ou bibliotecas.

Essas ocorrências são muitas vezes negativas, porque alfabetizar não é letrar e nem formar leitores. O letramento é um processo e, por ter esta natureza, é contínuo, acontecendo durante toda a nossa vida e não se restringindo apenas à escola. Continua sendo muito importante para a criança e para o alunado ver algum familiar ou professor lendo. Parte das crianças e jovens de famílias não leitoras e de origem mais vulnerável dependem unicamente das escolas e das bibliotecas escolares e/ou públicas para formarem o gosto pela leitura.

Desde o dia que nascemos até o nosso último dia de vida, a cada experiência, a cada vivência, aprendemos mais e nos tornamos mais letrados. Assim, nos esclarecem Rangel e Rojo (2010):

Como são muitos variados os contextos, as comunidades, as culturas, são também muito variadas as práticas e os eventos letra-

dos que neles circulam. Assim é que o conceito de letramento passa ao plural: deixamos de falar em “letramento” e passamos a falar em “letramentos” (RANGEL E ROJO, 2010, p. 27).

Cosson e Paulino (2009), por sua vez, definem letramento literário da seguinte forma:

É por essa razão que, considerando a própria ampliação do uso do termo letramentos para multiletramentos e a necessidade de tornar o conceito mais claro, propomos **definir letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos** (COSSON E PAULINO, 2009, p. 67, grifos nosso).

Ainda corrobora com este pensamento Martins (2006, p. 85), quando afirma que:

o professor deveria confrontar o aluno com a diversidade de leituras do texto literário, para que assim o educando reconheça que o sentido não está no texto, mas é construído pelos leitores na interação com textos (MARTINS, 2006, p. 85).

Através dessas afirmações, podemos compreender a importância da leitura literária efetuada na escola e das diferentes contribuições trazidas pelos alunos para a construção de sentidos em torno do texto. Dessa forma, podemos evidenciar que criança é alfabetizada, mas o seu letramento dentro da escola não acontece como deveria: um processo contínuo e crescente. Muito pelo contrário, à medida que os educandos trilham seus estudos, avançando através dos anos escolares, menos tempo há para a leitura literária.

Nessa jornada, também podemos observar a importância da biblioteca escolar. Esta tanto auxilia na prática docente com a literatura, assim como oferece ao aluno o contato com diversos gêneros textuais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2000) apresentam-nos que:

Na biblioteca escolar é necessário que sejam colocados à disposição dos alunos textos dos mais variados gêneros, respeitados os seus portadores: livros, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas e outros jogos) almanaques, revistas de literatura de cordel, textos gravados em áudio e em vídeo, entre outros.

Além dos materiais impressos que se pode adquirir no mercado, também aqueles que são produzidos pelos alunos – produtos dos mais variados projetos de estudo – podem compor o acervo da biblioteca escolar: coletâneas, de contos, trava-língua, piadas, brincadeiras e jogos infantis, livros de narrativos ficcionais, dossiês sobre assuntos específico, diário de viagens, revistas, jornais etc (BRASIL, 2000, P. 92).

Portanto, para formar leitores na escola, é necessário colocarmos os educandos em contato com diversos textos e gêneros literários. Quando levantamos essa questão do acervo variado e de sua disponibilidade, deparamo-nos inevitavelmente com a dificuldade de acessibilidade destes discentes a estes materiais. Nem todas as escolas têm uma sala de leitura ou uma biblioteca. Outras possuem um depósito de livros sem nenhuma manutenção ou algum funcionário que possa fazer o trabalho de empréstimo de livros.

Ainda mais, é preciso refletir sobre o fato da literatura se confundir, relacionar-se e integrar-se com a vida, caracteriza-a como vital e fundamental e, sobretudo, como um direito humanitário. Nesse sentido, Candido (1995) defende:

[...] e chegando mais perto do tema eu lembraria que são bens incompressíveis não apenas os que asseguram sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão, etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura (CANDIDO, 1995, p. 241).

Em conformidade com o direito à literatura, Coelho (2011) enfatiza o papel da escola:

A escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; (COELHO, 2011, p. 20).

À medida que um educador media um texto literário, a leitura torna-se uma prática social e as oportunidades de letramento são ampliadas. Vejamos o que nos afirma Cosson (2021):

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2021, p. 30).

A escola, como instituição educativa, e o professor, como mediador, têm como funções mediar o contato com a literatura e contribuir para a formação do leitor literário. Enfatizar a leitura, em sala de aula, promove o contato do aluno com a obra de ficção e, desse contato, surgem transformações, novos pactos entre estudantes e obras, bem como entre o aluno e o professor são estabelecidos. Resgatar essa condição da leitura literária na escola é imprescindível, pois ela é a condição de o ensino tornar-se satisfatório, tanto para alunos como para professores, além de devolver à escola o seu protagonismo nesse processo. Sendo assim, Zilberman e Rösing (2009) defendem:

Modelo do desvelamento do mundo, a leitura encontra na literatura eventualmente seu recipiente imprescindível. Preservar essas relações é dar sentido a elas. E, se a escola não pode absorvê-las por inteiro, igualmente não pode ser o lugar onde estas se rompem em definitivo, sob pena de arriscar sua missão e prejudicar, irremediavelmente, o ser humano a quem diz servir (ZILBERMAN e RÖSING, 2009, p. 34).

Em suma, considerados todos os obstáculos destacados, necessário se faz repensarmos nossas práticas sociais de leitura, para que possamos escolher procedimentos teóricos-metodológicos adequados para a formação de cidadãos leitores.

3 Entre deuses, heróis e mortais: prospecções sobre o mito na escola para formação de leitores

A origem dos mitos encontra-se no princípio dos tempos, no espaço sobrenatural dos deuses, e são narrativas tão milenares quanto o próprio homem. Este homem primitivo tinha necessidade de encontrar explicação para origem do universo, dos homens e da natureza como um todo. Então, surgiram as histórias míticas para narrar a existência de forças cosmogônicas, sagradas, invisíveis, dotadas de poder e fenômenos extraordinários.

O pensamento mítico é visto como uma das primeiras manifestações do que viria a ser mais tarde o pensamento religioso. Não é de se espantar que, em inúmeras culturas, tanto nas ocidentais, como nas orientais, os mitos tratassem de temas recorrentes de ordem cosmogônica e antropogônica, além de outras questões centrais das mitologias universais.

Entendemos que conceituar o mito constitui-se como uma tarefa bastante complexa, uma vez que dificilmente dá para encontrar uma que o contemple integralmente. Segundo Mircea Eliade (2013), uma definição, apontada pelo próprio autor como provavelmente a menos imperfeita, por ser a mais ampla, seria:

Em outros termos, o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmos, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma “criação”: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os personagens dos mitos são os Entes Sobrenaturais. Eles são conhecidos sobretudo pelo que fizeram no tempo prestigioso dos “primórdios”. Os mitos revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a “sobrenaturalidade”) de suas obras (ELIADE, 2013, p. 11).

Uma outra forma para a compreensão do que é o mito, advém de apreender o seu sentido primordial enquanto expressão de oralidade, que, por meio dos ritos, foram perpetuados. Em sua condição

de continuidade, através da mitologia, o homem revela suas “emoções profundas, vive em presença dos deuses, em perfeita comunhão com o divino” (FABRI, 1988, p. 32). Dessa forma, as narrativas míticas, transmitidas de geração em geração

narram não apenas a origem do Mundo, dos animais, das plantas e do homem, mas também de todos os acontecimentos primordiais em consequência dos quais o homem se converteu no que é hoje — um ser mortal, sexuado, organizado em sociedade, obrigado a trabalhar para viver, e trabalhando de acordo com determinadas regras. Se o Mundo existe, se o homem existe, é porque os Entes Sobrenaturais desenvolveram uma atitude criadora no “princípio” (ELIADE, 2013, p.16).

Percebemos, através dos conceitos e caracterizações mencionados, que o mito possui um caráter universal, atemporal, simbólico e sagrado, que nos chega ainda na contemporaneidade com uma força considerável.

Assim, diante dos diversos desafios enfrentados por nós, educadores, no que tange tornar o hábito de leitura uma prática deleitosa, é preciso que os textos literários sejam apresentados aos estudantes (leitores) em articulação com o seu contexto sociocultural, sem desconsiderar as suas referências históricas. Essas e outras proposições nos impulsionam a defender a leitura de obras de tradição literária na escola.

Segundo Colomer (2017), há três motivos para elencar em defesa desses textos. O primeiro é o enlace social proporcionado pelo discurso literário, que favorece o agregamento de indivíduos viabilizado pelo sentido de pertencer a uma determinada sociedade. Contudo, essa representação coletiva a qual vinculamos o sentido de pertencimento não implica uniformização, padronização, mas cria elos entre o indivíduo com sua comunidade mais próxima, bem como com outras pessoas que, mesmo à distância ou até em outro país, possam ter em comum o conhecimento e acesso à arte universal. Além do aspecto do enlace social, há também o enlace entre as obras, ou seja, a possibilidade de fazer com que as novas e futuras gerações possam ter instrumentos para saber sobre o que a humanidade já foi capaz de produzir

e refletir sobre si mesma. Um terceiro enlace se dá entre os níveis culturais, demonstrando os níveis de elaboração e significado cultural.

As narrativas míticas greco-romanas, em nossa perspectiva, não podem deixar de ser apresentadas aos nossos estudantes. Elas, por suas próprias características, estão repletas de temas considerados universais, atemporais, retratadas em intertextualidades que, por isso mesmo, se aproximam do leitor, demonstrando, de alguma forma, algo que já vivenciou ou vivenciará. São histórias clássicas que, muitas vezes, já nos foram apresentadas na infância ou em qualquer outra fase, mas que não deixam de fascinar e (re) significar a cada leitura.

Mas por que um livro é clássico ou não? Calvino (2007), ao tentar nos esclarecer sobre a importância de ler os clássicos, vai elaborando algumas propostas de definição. Entre elas, elegemos as que se relacionam mais diretamente aos mitos. Numa delas, o autor (2007, p. 10) nos sinaliza que os clássicos são obras que realizam uma influência peculiar, à medida que são inesquecíveis e perpetuadores da memória inconsciente coletiva ou individual.

Segundo Campbell (1990), o mito está repleto de experiências de vida, dos ritos de passagem do ser humano, traz os ciclos da existência com mensagens válidas para os nossos dias, padrões de como nos comportar em diversas situações e até como nos relacionarmos com a sociedade, com o mundo da natureza e até com o cosmos. É natural que as histórias contadas, por meio dos mitos, revelem temas atemporais, trazendo sinalizações, em suas entrelinhas, que podem servir como ensinamento, cabendo a cada indivíduo relacionar a sua própria vida a determinado aspecto do mito. Também discorrendo sobre o mito, Almeida (1988) nos acrescenta:

a narrativa de um mito não é mais que um esquema, que permite compor conjuntamente circunstâncias, intenções, motivos, consequências, encontros, adversidades, êxitos, fracassos, felicidade e infortúnio? Tudo isto que engrenamos através de palavras separadas, a narrativa mítica transforma numa história sintética onde cada coisa encontra seu lugar (ALMEIDA, 1988, p. 65-66).

Ainda podemos acrescentar que, através da leitura dessas narrativas míticas, podem emergir marcas da cultura primeira dos estu-

dantes, evidenciando parte de suas crenças, filosofias e valores do seu entorno. Além disso, a leitura dos mitos greco-romanos pode se transformar em instrumento de formação, já que suas histórias comumente retratam conteúdos humanos, possibilitando ao leitor a reflexão sobre assuntos relevantes para o seu desenvolvimento humano. De acordo com Ramnoux (1977, p. 21), todas as vezes que o mito permanece vinculado às instituições em serviço, ele traz informação, seja ela geográfica, agrônômica, climática, artesanal, gerando um código ético que direciona o pensamento da condição humana.

Retornando às definições de Italo Calvino (2007), vemos que: “é clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (CALVINO, 2007, p.15). Uma ilustração dessa atemporalidade dos mitos, ou melhor, essa variada retratação em intertextualidades da mitologia greco-romana, que não perde a sua conexão com a vida contemporânea, como verificamos na crescente produção de séries, desenhos e filmes, como Hércules (2014), Tróia (2004), Imortais (2010), Mulher Maravilha (2017)¹ etc. Vê-se, portanto, que as narrativas greco-romanas, repletas de deuses, monstros e heróis, extrapolam fronteiras e estão vivas no imaginário de crianças, jovens e adultos e continuam fascinando gerações por possuir uma linguagem alegórica, metafórica, hipotética, representativa e cheia de subentendidos.

A importância dos mitos é também referendada na BNCC, dentro do campo artístico-literário por meio dos eixos de Leitura e Produção de Texto. O eixo Leitura traz como objeto de conhecimento a adesão às práticas de leitura que, no caso da pesquisa em foco, trata-se dos círculos de leitura, evidenciados na habilidade EF69LP46:

Participar de práticas de compartilhamento de leitura/ recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, (...) dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes

¹ Para mais referências cinematográficas, sugerimos as indicações de Julia Di Spagna, disponível in: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/11-filmes-e-series-para-quem-e-fa-de-mitologia-grega/>>. Acesso em: 10 mai. 2022.

sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts (...)(BNCC, 2018, p. 157).

Em se tratando do eixo de Produção de Texto, o objeto de conhecimento é a Relação entre Textos, tratada na habilidade EF69LP49:

Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; (BNCC, 2018, p. 159).

Acreditamos que o mito, primordialmente interligado a uma ciência primitiva, que buscava a revelação da verdade, ainda hoje é capaz de dar sentido e (re)significação para a existência humana e sua produção literária. Logo, a sua expressão alegórica e fascinante, além de contemplar saberes de diversas áreas, pode contribuir eficazmente para o letramento literário dos estudantes. Diante disso, defendemos a utilização dos mitos e de suas adaptações, no contexto escolar, tendo em vista os conhecimentos vários e simbólicos que eles podem proporcionar ao processo de ensino-aprendizagem.

4 Considerações finais

Entre deuses, heróis e mortais, as narrativas míticas gregas são fonte rica de conhecimento e propiciam uma leitura literária significativa no espaço escolar. Uma galeria vasta de personagens e acontecimentos transcendentais, que, através de suas cosmogonias, batalhas e valores, explicam-nos, dentro do universo possível da língua, o mundo extraordinário do mítico. Diante de nossa proposição, consideramos que leitura literária é emergente no espaço escolar, e, além do mais, tem no docente o papel fundamental, para que este trabalho seja permanente e contínuo.

Referências

ALMEIDA, Maria da Piedade Eça de. **Mito**: Metáfora viva? In: MORAIS, Regis de (org). *As Razões do Mito*. Campinas, SP: Papyrus, 1988, p. 65-66.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

CAMPBELL, Joseph. O poder do mito. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.

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

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teorias, análise, prática. 12.ed. São Paulo: Moderna, 2011.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola *in* : ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

DI SPAGNA, Julia. 11 filmes e séries para quem é fã de mitologia grega. Guia do Estudante, 2020. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/11-filmes-e-series-para-quem-e-fa-de-mitologia-grega/>>. Acesso em: 10 mai. 2022.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2013.

FABRI, Marcelo. A presença dos deuses *in*: MORAIS, Régis de. **As razões do mito**. Campinas,SP: Editora Papirus, 1988.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense 2006. (Coleção Primeiros Passos).

POUZADOUX, Claude. **Contos e lendas da mitologia grega.** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RAMNOUX, Clémence. Mitológica do tempo presente. In: NASCIMENTO, Carlos Arthur R. do (Trad). **Atualidade do mito.** São Paulo: Duas cidades, 1977.

RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2010. (Coleção Explorando o ensino. v. 19).

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

A LITERATURA DE TESTEMUNHO NA SALA DE AULA: ENTRE MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS

*Lohaynne Gomes Mello
Letícia Queiroz de Carvalho*

1. Considerações iniciais

O incentivo à leitura de literatura na escola básica por parte dos alunos de ensino fundamental é um dos desafios que o professor de Língua Portuguesa enfrenta em sua prática docente. Fazer com que a leitura seja crítica e reflexiva é ainda mais desafiador, se considerarmos as condições objetivas de trabalho de muitos desses docentes, bem como a concepção de literatura que ainda perpassa em muitas práticas pedagógicas na Educação Básica.

Em meio a algumas adversidades no campo educacional e na vida político-social que tem nos desafiado constantemente a pensar a escola, a cultura e a leitura atreladas aos processos históricos que atravessam nossas experiências sociais, pensamos como essencial o diálogo com a literatura de testemunho, vertente literária que, em sua edificação, nos provoca no sentido da preservação das memórias e dos acontecimentos históricos que nos permitem uma revisão crítica do passado e uma compreensão melhor do presente em que vivemos.

Sob tal ótica, apresentamos, no texto em tela, um recorte teórico-metodológico de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Pro-fletras – IFES Vitória, na linha de pesquisa “Estudos Literários”, no período de 2018 a 2020, cujo objetivo nuclear foi analisar a experiência de leitura de alunos do Ensino Fundamental II a partir da literatura de testemunho, formando leitores críticos que entendam a importância do agir crítico em sua própria formação, na história e na sociedade.

Em diálogo com o nosso objetivo principal, buscamos também:

- Construir estratégias de incentivo à leitura a partir da literatura de testemunho;
- Entender como se dá a experiência de leitura a partir da literatura de testemunho;
- Elaborar um projeto com rodas de leitura;
- Promover reflexões a partir do testemunho de autores que

passaram por situações adversas; e) Produzir um material didático em forma de e-book a partir da pesquisa empírica por meio do projeto.

Em sua perspectiva teórica, a pesquisa ancorou-se em Benjamin (1994, 2016) e o conceito de “testemunho” presente nos escritos de Seligmann-Silva (2008), Ginzburg (2011) e Salgueiro (2012), além de autores como Candido (1995), Castrillón (2011), Petit (2009), Todorov (2009) e outros que serão referenciados ao longo do texto, a fim de contribuir com apontamentos teóricos relevantes sobre o tema.

Como a nossa pesquisa foi afetada pelo contexto pandêmico, houve uma adequação no que tange à prática investigativa que pretendíamos inicialmente, visto que as escolas públicas do Espírito Santo realizaram atividades de ensino remotas neste período, o que nos impossibilitou a realização de atividades presenciais com os nossos alunos. Por isso, realizamos alguns encontros dialógicos virtuais com os nossos pares de Língua Portuguesa, a partir dos quais buscamos a validação do nosso produto educacional propositivo, em que apresentamos sugestões pedagógicas para a leitura literária de textos literários testemunhais, em suas singularidades, recursos estilísticos e provocações.

A seguir, traremos algumas discussões teóricas que fundamentaram o nosso processo investigativo e ampliaram a nossa visão sobre o objeto a que propusemos pesquisar.

2 Discussões sobre a teoria/metodologia

2.1 *A Literatura de testemunho: entre narrativas e memórias*

Seligmann-Silva (2008), em seu artigo “Testemunho da Shoah e literatura”, apresenta a literatura de testemunho como uma vertente dos estudos literários que surge em épocas catastróficas e possibilita uma revisão crítica e questionadora da história. Para o autor, o discurso testemunhal traz em sua edificação algumas características centrais, tais como a literalização e a fragmentação, de modo a tensionar a oralidade e a escrita, resguardando a memória.

A incapacidade de traduzirmos, portanto, o vivido em recursos imagéticos ou metafóricos e o psicológico cindido dos traumatizados são apresentados ao leitor, bem como “a incapacidade de incorporar

em uma cadeia contínua as imagens “vivas”, “exatas” também marca a memória dos traumatizados (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 2).

A relevância do estudo de literaturas de minorias torna-se imperioso, uma vez que em nosso cenário a literatura que apresenta como tema a Shoah, no Brasil, é extremamente marginal e traz em seu bojo questões polêmicas.

O conceito de testemunho concentra em si uma série de questões que sempre polarizaram a reflexão sobre a literatura: antes de qualquer coisa, ele põe em questão as fronteiras entre o literário, o fictício e o descritivo. E mais: o testemunho aporta uma ética da escritura. Partindo-se do pressuposto, hoje em dia banal, que não existe “grau zero da escritura”, ou seja, a literatura está ali onde o sujeito se manifesta na narrativa, não podemos deixar de reconhecer que, por outro lado, o histórico que está na base do testemunho exige uma visão “referencial”, que não reduza o “real” à sua “ficção” literária. Ou seja, o testemunho impõe uma crítica da postura que reduz o mundo ao verbo, assim como solicita uma reflexão sobre os limites e modos de representação (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 1).

Narrar as experiências traumáticas por aqueles que as vivenciaram traz importantes justificativas para Seligmann-Silva (2008), quais sejam: o desejo de se eximir da carga pesada decorrente do passado; o débito para com quem morreu; uma forma de denúncia; uma herança para futuras gerações; uma atitude abnegada. É como se o narrador, em seus testemunhos, buscasse uma forma de prevenir outro acontecimento correlato ou de proporções destrutivas parecidas. Contudo, é mais adequado pensar no testemunho como uma forma não apenas de lembrar acontecimentos históricos, mas principalmente para que muitas vozes silenciadas possam ecoar lembranças traumáticas e não sejam esquecidas no curso dos acontecimentos hodiernos.

A literatura de testemunho reafirma a necessidade de um olhar crítico em direção ao nosso tempo, para que atrocidades históricas que produziram traumas em outras épocas não ocorram novamente. A respeito disso, Seligmann-Silva assevera que:

[...] entender o testemunho na sua complexidade enquanto misto entre visão, oralidade narrativa e capacidade de julgar: um elemento complementa o outro, mas eles relacionam-se também de

modo conflituoso. O testemunho revela a linguagem e a lei como constructos dinâmicos, que carregam a marca de uma passagem constante, necessária e impossível entre o “real” e o simbólico, entre o “passado” e o “presente” (SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 5).

Além disso, Seligmann-Silva (2008) destaca que o ponto de vista da vítima é elemento fulcral para a compreensão do seu testemunho e que há uma singularidade em cada trauma, o que nos impele à não comparação dessas experiências dolorosas das vítimas, bem como das suas reações expostas.

Do ponto de vista das vítimas – e este ponto de vista é fundamental ao se estudar o testemunho, voltaremos a este ponto – toda catástrofe é única. Radicalizar esta singularidade, assim como condenar toda comparação entre os genocídios, por outro lado, pode gerar uma espécie de teologia negativa concentracionária, muito improdutiva e que apenas tende a reproduzir dois males: em primeiro lugar a própria situação do traumatizado na sua resistência à simbolização e, em segundo lugar, o discurso dos algozes que também visa estender um tabu sobre o discurso que recorde as atrocidades cometidas (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 73).

Alinhado a tais perspectivas, Ginzburg (2011), em seu texto “Linguagem e trauma na escrita do testemunho”, define o testemunho como uma escrita que apresenta situações históricas marcantes, cujos sobreviventes narram momentos chocantes, trazendo à memória fatos obscuros na história. Na verdade, as lembranças desse narrador não são apresentadas exatamente como ocorreram, e ele está em constante ameaça por uma má elaboração desse passado no presente.

De acordo com Ginzburg (2011), a narração testemunhal se vincula às memórias dos que morreram, ao elaborar uma possibilidade para a compreensão do passado, sob a ótica dos excluídos, cuja memória reacende uma nova visão histórica, geralmente não presente nos livros. Quando falamos de testemunho, falamos também sobre proporcionar espaços de voz para os excluídos e seus traumas, o que poderá contribuir para uma elaboração de um presente mais ético e menos estético (CARVALHO & MELLO, 2020).

Em sua pluralidade de perspectivas, podemos perceber que a literatura de testemunho está sempre e diretamente ligada a experiên-

cias sociais traumáticas, bem como a um senso de justiça social, visto que pode trazer à baila uma memória coletiva de acontecimentos que não devem e nem podem ocorrer novamente. Desse modo, o diálogo com a literatura de testemunho é também o diálogo sobre a importância da história, para que o desrespeito à democracia e à vida social possa provocar resistência e luta (CARVALHO & MELLO, 2020)

Segundo Salgueiro (2012), os textos da literatura de testemunho precisam ser lidos sob a ótica historiográfica, “[...] mas – e esse mas é decisivo – desde sempre como testemunho, com a marca indelével, insubstituível de ser testemunho: subjetivo, autêntico, lacunar” (2012, p. 289). O autor ressalta que é preciso “[...] conhecer o excluído e reconhecer sua fala” (2012, p. 292). Por isso, o respeito à singularidade de cada trauma narrado precisa ser enfatizado sempre, assim como uma das funções da escrita do testemunho, qual seja a de trazer para a cena histórica e social aquilo que foi silenciado e esquecido.

Alguns exemplos de produções literárias testemunhais estão presentes em nossa cena cultural, tais como *Memórias do cárcere* [1953], de Graciliano Ramos; *Camarim de prisioneiro* (1980), de Alex Polari; e *Sobrevivente André du Rap* (do Massacre do Carandiru) (2002). No âmbito da Shoah, podemos citar obras como *O diário de Anne Frank*, de Anne Frank (2017), *É isto um homem?* e *71 contos de Primo Levi*, de Primo Levi (2005). Em tempos mais atuais, outras guerras também foram narradas, como por exemplo, a guerra da Iugoslávia, na qual o livro *O diário de Zlata* (1993), de Zlata Filipovi, foi escrito.

No cenário brasileiro, a ditadura militar gerou muitos testemunhos,¹ como *Zero* (1975), de Ignácio Loyola Brandão, *Feliz ano novo* (1975), de Rubem Fonseca, *Você vai voltar pra mim* (2014), de Bernardo Kucinski, e outros. Além de produções literárias, tivemos relevantes músicas de protesto, como as de Chico Buarque, Geraldo Vandré, Elis Regina, Caetano Veloso, Gonzaguinha e outros.

1 A título de ilustração, apresentamos outras produções literárias no contexto ditatorial brasileiro com teor testemunhal: 1. *O mundo do socialismo*, de Caio Prado Júnior, (1962); 2. *História Militar do Brasil*, de Nelson Werneck Sodré (1965); 3. *Torturas e torturados*, de Marcio Moreira Alves (1966); 4. *Revolução Brasileira*, de Caio Prado Júnior (1966); 5. *O casamento*, de Nelson Rodrigues (1966); 6. *Dez histórias imorais*, de Aguinaldo Silva (1967); 7. *Copacabana-Posto 6*, de Cassandra Rios (1972); (1975); 8. *Mister Curitiba*, de Dalton Trevisan (1976); 9. *O cobrador*, de Rubem Fonseca (1979).

Enfim, os relatos de quem quem sofreu abusos, torturas e traumas em situações distintas, como as citadas anteriormente, trazem em seu bojo uma proposta de sensibilização e de uma formação humana que não esteja desatrelada dessas experiências dolorosas e traumáticas apresentadas aos leitores.

2.2 Sobre a experiência e a formação de leitores

A experiência, um dos conceitos centrais da nossa pesquisa, foi essencial para pensarmos as práticas de leitura dos textos de testemunho. Para cotejarmos os referenciais da literatura de testemunho apresentados anteriormente, e a leitura literária na escola, traremos como aporte teórico o filósofo Walter Benjamin, nascido em Berlim, capital da Alemanha, em 15 de julho de 1892 e morto em 27 de setembro de 1940 na Espanha, após suicidar-se para não ser entregue à Gestapo.

Os interesses de Benjamin eram muitos. Em seus textos, traz proposições reflexivas sobre o cenário social do início do século XX. Benjamin introduz, em seu texto “Experiência e pobreza” (1994), os conceitos de experiência e o de vivência, importantes para compreendermos a narração.

Para o filósofo alemão, a experiência pode ser narrada, compartilhada e transmitida para outras gerações, configurando uma ação coletiva. Já a concepção de vivência é relacionada à experiência individual, uma “experiência de choque” (DE MORAIS, 2017, p. 390).

Benjamin (1994) também destaca que a experiência só pode ser caracterizada como tal se for narrada e compartilhada socialmente. Por isso falou sobre a pobreza de experiência em seu tempo. O emudecimento, ou seja, a falta de compartilhamento de experiências esvazia socialmente os nossos grupos, fazendo com que o patrimônio cultural seja negado às novas gerações (DE LIMA, 2016).

Nesse sentido, a experiência é coletiva, enquanto a vivência relaciona-se a algo mais individual e particular. Ao concluir que a sociedade da sua época carecia de experiência, Benjamin afirmou que:

[...] está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. Talvez isso não seja tão estranho como

parece. Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca (BENJAMIN, 1994, p. 123).

Ou seja, é importante que as nossas vivências sejam compartilhadas e narradas, para que se configurem como experiência e adentrem esferas coletivas, reforçando lutas e concepções correlatas às nossas.

A literatura de testemunho alinha-se às concepções trazidas por Benjamin, visto que, por meio dela, a experiência dos traumas sociais torna-se coletiva. Sob a ótica do testemunho, o conceito de experiência de Benjamin torna-se tangível. Seligmann-Silva (2008) lembra que nas catástrofes históricas, como

[...] nos genocídios ou nas perseguições violentas em massa de determinadas parcelas da população, a memória do trauma é sempre uma busca de compromisso entre o trabalho de memória individual e outro construído pela sociedade. Aqui a já em si extremamente complexa tarefa de narrar o trauma adquire mais uma série de determinantes que não podem ser desprezados mesmo quando nos interessamos em primeiro plano pelas vítimas individuais (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 67).

Narrar é preciso, assim como devemos buscar sempre a experiência em ações que vivemos. Quando os traumas históricos se tornam coletivos, ampliamos a nossa compreensão dos processos históricos e nos sensibilizamos com esses traumas vividos por muitos sujeitos em nosso tempo e em outros, fortalecendo também as lutas com mais consciência social.

Além disso, um trauma narrado e coletivizado contribui para a edificação de uma visão crítica da história e dos seus tensionamentos, dando-nos oportunidades de questionar e combater, por exemplo, uma política que prefere a guerra, que tenta nos silenciar e reproduzir as “catástrofes históricas”. Assim, trazer para o universo da sala de aula tais pressupostos é permitir que os alunos acessem o conhecimento

das situações históricas que foram vividas de forma traumática através do testemunho.

Ler e conhecer as narrativas de teor testemunhal contribui para uma experiência social e coletiva na medida em que apresenta novas maneiras de ver o mundo e de compreender a humanidade.

A experiência benjaminiana procurava preservar um contato imediato com o comportamento mimético, preocupando-se com um 'saber sensível', que não apenas se alimenta daquilo que se apresenta sensível aos olhos, mas também consegue apoderar-se do simples saber e mesmo de dados inertes, como de algo experienciado e vivido (CHAVES *et al*, 2018, p. 606).

Dessa forma, a experiência perpassa por toda a história e poderá contribuir para uma compreensão da humanidade mais atrelada às condições concretas da vida em sociedade, em toda a sua complexa constituição.

2.3 Experiência e leitura

Ao longo do tempo, de acordo com Ghiggi *et al* (2018), a leitura se tornou fundamental para a participação do sujeito em determinadas situações sociais. Ou seja, o ato de ler passou a ser também um fator de diferenciação social. Por ser um direito imprescindível aos seres humanos (CANDIDO, 1995), a literatura precisa estar situada em seu contexto de produção e recepção. Por isso, compreendemos que a produção ficcional

[...] não é um luxo, nem uma obrigação. Não é um luxo das elites que possa ser associado ao prazer e à recreação, tampouco uma obrigação imposta pela escola. É um direito de todos que, além disso, permite um exercício plano da democracia (CASTRILLÓN 2011, p. 19).

Dessa forma, compreendemos que ler na escola, para além de uma imposição didática, pode permitir o exercício da alteridade, da sensibilidade, da escuta do outro, além da possibilidade de expressão e da ampliação do universo cultural dos alunos, uma vez que a leitura contribui com a nossa constituição como seres humanos.

Considerando a referência a Antonio Candido proposta pelo texto apresentado pelo Plano Nacional do Livro e da Leitura em 2007, é avigorada a capacidade que a literatura tem de atender à imensa necessidade de ficção e fantasia; sua natureza, essencialmente formativa, que toca o consciente e o inconsciente dos leitores de maneira complexa e dialética, como a própria vida, em oposição ao caráter pedagógico e doutrinador dos demais textos; seu potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo, tal como faz, por outro caminho, a ciência. (GHIGGI *et al*, 2018, p. 438).

Por apresentar aos leitores um conhecimento mais profundo da vida, acreditamos também que o contato com os livros oportuniza conhecer o mundo através de outros olhos. Para Petit (2009, p. 11), a leitura ajuda crianças, adolescentes e adultos a “[...] redescobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesmos e, além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica. Para a vida, em suma”. Assim, podemos concluir que ler é fundamental, pois, além de exercermos um direito, quando lemos, podemos também adquirir maior consciência social, por isso a relevância de universalizarmos o acesso à cultura letrada.

Para universalizar o acesso à cultura letrada são necessárias mudanças de ordem econômica, política e social que garantam maior igualdade na distribuição da riqueza e dos avanços do desenvolvimento. Mudanças que incluam e que se vinculem com a transformação e a melhoria da escola, ao mesmo tempo que permitam à população o acesso aos bens que são produtos da escrita. Mudanças que dão conteúdo real à luta contra a desigualdade que tanto se menciona como prioridade do Estado (CASTRILLÓN, 2011, p. 27).

Nessa perspectiva, a escola exerce papel primordial para a experiência de leitura que precisa nos humanizar e ampliar a nossa percepção crítica da realidade, para que situações históricas excludentes e traumáticas possam ficar em um passado distante, afinal

Quando falamos de leitura de literatura de testemunho, falamos de uma experiência que mostra o passado como forma de nos conscientizar, falamos da história como algo que nos faz compreender o presente. A literatura de testemunho nos faz enxergar o outro, seus traumas e o que gerou o testemunho em si. Ou seja, o

que não pode ser repetido, o que não podemos deixar que aconteça novamente“ (CÁRVALHO & MELLO, 2020, p.105)

A literatura de testemunho na sala de aula permite que o aluno se veja como sujeito agente na sociedade e na sua própria formação, mobilizando-o a participar das mudanças sociais e políticas. O testemunho dialoga, portanto, com o que Benjamin conceitua como experiência. Todorov nos diz que:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2009, p. 76).

Se a literatura tem o poder de nos transformar, que o faça de modo a nos tornar seres humanos melhores, os quais olham para o passado buscando possibilidades da edificação de um presente menos desigual, mais inclusivo e democrático.

3 Relato da intervenção

A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem.

(Paulo Freire)

A abordagem qualitativa da pesquisa foi escolhida, inicialmente, porque pressupõe o envolvimento da pesquisadora com os outros participantes de forma ativa. Esse tipo de pesquisa colabora para que os participantes dialoguem de forma aberta e torna possível a participação de todos, visando progresso para toda a comunidade. Assim, os alunos se tornam também agentes na pesquisa.

Nossa pesquisa foi afetada em cheio pelas desigualdades sociais exacerbadas pela pandemia, as quais se apresentaram desde a queda de renda dos pais desses alunos e outras questões atinentes à sua saúde e segurança em relação à proteção e prevenção no enfrentamento da COVID-19, até a pouca condição de acesso às plataformas digitais que dependiam de Internet paga.

Como todos nós fomos surpreendidos por novas relações sociais e pedagógicas, a partir do contexto pandêmico, não houve tempo para uma adequação nas escolas que suprisse esses desníveis e lacunas presentes nas atividades pedagógicas dirigidas aos alunos.

A solução que encontramos para dar continuidade ao produto educacional, que só ficou pronto em meio à crise sanitária, foi validar o caderno pedagógico com colegas de área, os nossos pares – professores de Língua Portuguesa, de modo a inspirá-los em novas práticas de leitura na escola.

Nessa perspectiva, optamos pela metodologia de pesquisa a narrativa na perspectiva bakhtiniana, segundo a qual, na ótica de Serodio e Prado (2015):

A pretensão de objetividade, racionalidade e neutralidade do pesquisador, desejável pela visão cartesiana de ciência que impera ainda sobre nossas produções têm uma direção diversa do percurso narrativo, que baseia-se em nossa subjetividade, sensibilidade, parcialidade na tomada de decisões. Assumimos a não imparcialidade, não neutralidade, (im)precisão, subjetividade de qualquer indivíduo (escritor ou leitor) e sabemos que podemos oferecer o rigor da verossimilhança, o calor da afetuosidade, a emoção do compartilhamento de nossas experiências narradas em nossas pesquisas (p. 93).

Como o trabalho proposto para a validação do produto educacional envolveu narrativas, relatos e vozes docentes, acreditamos ser fundamental o entendimento da concepção bakhtiniana de pesquisa, que compreende esse aspecto polifônico entre os seus participantes, seres expressivos e falantes. Falaremos sobre a validação no tópico seguinte.

3.1 Sobre o Produto Educacional e o encontro com os pares

Elaboramos um caderno pedagógico, em formato de *e-book*, no qual sugerimos práticas de leitura de literatura de testemunho no Ensino Fundamental II. Nosso produto, denominado *A literatura de testemunho na sala de aula: reflexões e propostas* (2021), foi constituído por dois capítulos teóricos e outros sete com proposições didáticas de leitura de textos testemunhais.

A validação ocorreu em uma reunião via Google Meet no dia quatorze de dezembro do ano de dois mil e vinte, às dezenove horas. Alguns professores de Língua Portuguesa foram convidados com uma semana de antecedência e tivemos uma participação de dez pessoas no total. Os participantes são professores em diversas escolas da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo e em diversas prefeituras. A formação desses profissionais varia entre graduados, pós-graduados e mestres.

Foi explicado aos professores participantes que, infelizmente, por conta das aulas à distância devido à pandemia, não foi possível aplicar o produto, realizar os encontros com os alunos e ver os resultados da prática, mas que pretendemos retomar a prática de pesquisa assim que possível, com aulas regulares presenciais, de forma que nenhum aluno seja excluído do processo.

Após breve apresentação do material educativo, a partir da qual mostramos a sua estrutura geral e os encontros propostos, demos ênfase a um deles. Informamos aos nossos pares também que o caderno pedagógico nasceu de uma pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do Ifes – *campus* Vitória, intitulada “A experiência de leitura a partir da Literatura de Testemunho no Ensino Fundamental II”, situada na linha de pesquisa “Estudos Literários”, a partir da qual investigamos as potencialidades da leitura de literatura de testemunho na sala de aula e os seus possíveis desdobramentos no processo de formação de leitores na educação básica.

Ressaltamos que o nosso caderno pedagógico sugere alguns caminhos para a leitura literária na sala de aula, mas cada escola, cada professor e cada contexto em que o ato de ler aconteça é que deverão criar também os seus próprios percursos para o contato com a literatura de forma realmente significativa.

Em seguida, após a apresentação do produto, das cores escolhidas e do design utilizado e, mais detalhadamente, de um dos encontros propostos—o segundo encontro—abrimos um espaço para que os professores fizessem sugestões, críticas e elogios. Todos os professores tiveram a oportunidade de contribuir.

Foi também enviado o link de um formulário online, feito na plataforma Google Forms, para que todos os professores respondessem após o encontro. Reiteramos aqui a opção de uma abordagem qualitativa da pesquisa, com alguns preceitos da pesquisa-ação, e lembramos que esse tipo de abordagem pode mudar ao longo do processo. Por isso foi possível validar o produto, mesmo não sendo praticável a aplicação com os alunos.

3.2. Os encontros dialógicos da pesquisa e as vozes docentes

A seguir, apresentaremos um quadro com as perguntas do formulário e as três respostas mais relevantes obtidas dos professores participantes. Alguns critérios foram usados para a escolha das respostas: priorizamos as mais completas e com explicações mais detalhadas sobre o que o professor participante achou do Produto Educacional, respostas que falam sobre as minúcias e particularidades do Caderno Pedagógico em questão, optando, assim, pela não utilização de respostas genéricas e repetitivas.

Quadro 1–Validação do Produto Educacional

Pergunta	Principais respostas ²
Você considera os conteúdos dos encontros realizados durante o projeto importantes para o aprendizado?	<p>1–Sim. Trabalhar a literatura de testemunho é uma forma de não esquecer tudo de ruim que aconteceu no passado e, com isso, provocar reflexão para o contexto atual. Promover o diálogo dessa literatura com contos e com a poesia contribui ainda mais para o aprendizado dos estudantes. A escolha dos conteúdos reforça o caráter humanizador da literatura, além de melhor compreensão das questões sociais e suas relações com a sociedade.</p> <p>2–Todo o conteúdo apresentado é de extremo valor para o desenvolvimento do /da aluno(a) como sujeitos históricos e sociais. Além disso, é a promoção da história que não pode ser apagada, como também não deve ser esquecida pela nossa sociedade.</p> <p>3–Sim, porque penetram a vida a partir da literatura, fazendo com que os estudantes conheçam outros contextos (contextos reais, concretos). E, além da leitura, traz a proposta da escrita memorialística da vida dos discentes, valorizando as suas diversas realidades e experiências—<u>transformando-as em história</u>.</p>
A apresentação do conteúdo e a organização das atividades foram claras para você?	<p>1–As atividades e a organização foram claras e objetivas, contribuindo para o planejamento e a execução da proposta pelo(a) professor(a) e alunos(as), bem como para o aprimoramento do professor(a) em relação ao assunto.</p> <p>2–Sim, belo material, atrativo, de cores vivas e contrastantes. Bem bonito.</p> <p>3–Sim, pois a organização dos encontros no produto educacional apresenta uma linguagem compreensível e <u>concreta</u>.</p>
As narrativas e textos literários apresentadas nos encontros foram interessantes para você?	<p>1–Sim, são muito interessantes. Foi uma escolha bastante assertiva os textos utilizados e o livro O diário de Zlata. Todo o material selecionado é de uma riqueza imensa para a temática trabalhada.</p> <p>2–Sim, principalmente por propor diálogo do livro com outros textos, inclusive os de caráter multimodal: filmes, fotos, música, trailers, book trailers e contos. Ofertando aos estudantes diversos gêneros textuais, ampliando assim o repertório deles, sem falar na proposta de escrita que dá voz e vez às realidades de nossos estudantes.</p> <p>3–Todos os textos são chamativos e com uma linguagem muito atual para os /as alunos (as) que terão contato com eles.</p>

² Optamos por preservar a identidade dos participantes e não os nomear. Utilizamos as respostas mais relevantes e as numeramos de 1 (um) a 4 (quatro), não focando nos participantes individualmente ou selecionando respostas de participantes específicos.

<p>De alguma forma, os textos literários com os quais dialogamos são relevantes para trabalhar em sala de aula?</p>	<p>1–A literatura de testemunho, além de proporcionar o prazer estético, nos ajuda a contemplar de forma mais humana as diversas situações difíceis pelas quais várias pessoas passaram por estarem presentes em guerras ou conflitos. 2–Todos os textos são relevantes, uma vez que eles ora se chocarão com a realidade do(a) aluno(a), ora os(as) estudantes se sentirão representados pela narrativa apresentada. 3–Acredito que todos os textos selecionados são relevantes para serem trabalhados em sala de aula devido a sua função social. Além disso, os textos são propícios para o momento político em que vivemos.</p>
<p>Você utilizaria esse Produto Educacional em sua sala de aula? Justifique.</p>	<p>1–Sim, pois potencializa o diálogo entre literatura e realidade–realidade essa muitas vezes contada apenas a partir da voz dos “vencedores”, ignorando a voz dos “vencidos”. Além de promover um trabalho reflexivo acerca da história ou de um contexto político, às vezes desconhecido pela massa e instigar atitudes responsivas dos estudantes, dando a eles o direito à palavra a partir do momento em que eles podem dividir suas experiências. 2–Utilizaria com certeza, pois possibilita ampliar os conhecimentos dos alunos acerca de fatos históricos, políticos que deixaram tristes marcas individuais e coletivas, e promove um espaço para refletir sobre tais fatos, suas causas, consequências. 3–Com certeza usarei esse Produto Educacional para trabalhar com meus alunos, em parceria com os professores de História, porque não podemos permitir que todo esse contexto de guerra e de ditadura aconteça novamente ou caia no esquecimento.</p>
<p>Você acredita que esse Produto Educacional vá contribuir com a leitura e a escrita na sala de aula?</p>	<p>1–Sim. Acredito que os alunos, ao final da aplicação das atividades, vão sentir vontade de buscar e dialogar com outros textos que se referem à temática apresentada, contribuindo assim para outras leituras que se façam possíveis. Quanto à escrita, as atividades desenvolvidas vão aguçar o interesse pelo registro de memórias que contemplem o contexto atual. 2–Sim, gostei da proposta de escrita para que os estudantes entendam seus traumas como traumas, pois poucos reconhecem dessa forma, e seu contexto com um olhar mais crítico e político–ainda reconhecendo e resgatando memórias que, geralmente, a maioria esquece, ignora e correm o risco de reviver novamente contextos adversos. 3–Sim. O Produto é uma excelente ferramenta para o professor que deseja inovar em sua prática nas aulas de literatura. Com certeza vai contribuir para a formação de leitores críticos, além de estimular a escrita dos alunos, uma vez que eles se identificam muito com o gênero diário.</p>

<p>Em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez), qual nota você atribuiria ao Produto Educacional que nós desenvolvemos? Justifique. ³</p>	<p>1–10, por causa das muitas possibilidades de trabalho com outros gêneros discursivos que evidenciam a memória e o testemunho, além de sua flexibilidade para o uso em diversos ambientes/ séries/ etapas de ensino e o fato de potencializar um trabalho consistente em diálogo com o ensino de leitura literária e práticas de escrita que envolvem a realidade.</p> <p>2–Eu avalio o Produto Educacional como 10, pela seleção dos textos literários e pela metodologia utilizada, que é de fácil entendimento. A diagramação também ficou muito aprazível. Parabenizo a professora Lohaynne por seu empenho e dedicação na elaboração deste trabalho maravilhoso que enriquecerá a prática de muitos professores.</p> <p>3–Nota dez. O trabalho é atual, inovador e colabora na construção do sujeito enquanto ser histórico e social. Além disso, percebo claramente um caminho, por meio das atividades, com amplo diálogo entre passado e presente para a construção do novo e o não apagamento da história.</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da fala desses professores, podemos notar que a escola é bastante carente em relação a atividades dialógicas. Os professores participantes contribuíram com dicas de outros textos de testemunho também, que podem ser utilizados nos encontros. É importante ressaltar mais uma vez que o caderno pedagógico não tem a intenção de ser mais uma atividade pronta para uso em sala de aula, mas que ele é adaptável a cada realidade.

Podemos perceber, através das respostas, que promover a leitura em sala de aula ainda é um desafio a ser superado. E que a elaboração desse produto educacional vai contribuir e potencializar a leitura na escola, dando ao professor mais um recurso para isso.

Assim, quando trabalhamos o testemunho na sala de aula, levamos o aluno a reflexões sobre a história, sobre a sociedade, sobre a vida. E quando isso tudo começa a fazer parte da vida do aluno, a escrita passa a ser caracterizada como uma reflexão sobre as situações narradas na literatura.

³ Todas as notas atribuídas pelos participantes foram 10 (dez), por isso, mais uma vez, optamos por utilizar as respostas mais relevantes.

4 Considerações finais

Nossa pesquisa buscou, como objetivo geral, analisar a experiência de leitura de alunos do Ensino Fundamental II a partir da literatura de testemunho, formando leitores críticos e que entendem sua agentividade em sua própria formação, na história e na sociedade.

A sala de aula sempre nos apresenta desafios e problemas concretos que nos fazem pensar em objetos de pesquisa relacionados à leitura e à escrita. E isso não se perdeu em meio à pandemia. Ler literatura de testemunho é adentrar as experiências e os traumas do outro. As leituras feitas nos mostraram o quanto estamos suscetíveis a repetir a história quando não a conhecemos. As pessoas que passaram pelas mais diversas situações traumáticas – como guerras, ditaduras etc. – são pessoas comuns.

Acreditamos que a leitura é parte importante da formação humana. Propor um caderno pedagógico para professores que trabalhasse a leitura e o olhar crítico do aluno, dando a oportunidade de refletir sobre os problemas sociais, rever a história e adaptar às diversas idades, foi um desafio.

A leitura e a escrita do testemunho transformam leitores. Fazem com que a leitura se torne cada vez mais crítica e responsiva. Através dela, os alunos têm a oportunidade de fazer um paralelo com suas próprias vidas. De refletir sobre os sujeitos sociais que eles são; sobre o contexto histórico e político no qual estão inseridos. Têm a oportunidade de olhar para o outro como gostariam de ser vistos.

Nosso foco foi, desde o início, narrar para não esquecer. Narrar para não ser silenciado. Narrar, para que não deixemos que os abusos sociais e políticos se repitam. Para não permitir que os traumas se perpetuem através das gerações. E seguimos com esse objetivo. Nas aulas e na vida.

Referências

- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza (1933). **Obras escolhidas**, ensaios sobre literatura e história da cultura, v. 1, p. 123-129, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **História da literatura e ciência da literatura**. Trad. Helano Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2016.
- CANDIDO, Antonio et al. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio et al.. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 1995.
- CARVALHO, Leticia Queiroz de; MELLO, Lohayne Gomes de. Narrar para não esquecer: a literatura de testemunho sob a ótica polifônica na escola básica. **Revista Diálogos (RevDia)**, v. 8 n. 3, 2020.
- CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulodo Gato, 2011.
- DE LIMA, Manoel Ricardo. Três anotações para você ler com Benjamin: algumas possibilidades para o leitor compreender todo o prazer do texto benjaminiano. Disponível em: <https://suplementopernambuco.com.br/images/pdf/PE_72_web.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- DE MORAIS, Guilherme Augusto Louzada Ferreira. O conceito de experiência, de Walter Benjamin, análogo às narrativas heróicas clássicas. **Letras Escreve**, v. 7, n. 3, p. 385-402, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. vol. 1. 9a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. (Coleção Educação e mudança).
- GHIGGI, Gomercindo; CHAVES, Priscila Monteiro; DA CRUZ SCHNEIDER, Daniela. A literatura infantil entre a experiência estética e a educação moral. **Educação**, v. 41, n. 3, p. 437-445, 2018.
- GINZBURG, Jaime. Cânone e valor estético em uma teoria autoritária da literatura. **Revista de Letras**. São Paulo, v.44, n.1, p.13-15, abr/mai 2008.
- HONDA, Sandra Delmonte Gallego. **Aluno, um leitor em potencial**. Dissertação. Universidade Nove de Julho, 2016. Disponível em: < bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1410 >. Acesso em: 16 nov. 2017.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

SALGUEIRO, Wilberth. O que é literatura de testemunho (e considerações em torno de Graciliano Ramos, Alex Polari e André du Rap). **Matraga**-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, v. 19, n. 31, 2012.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **A atualidade de Walter Benjamin e de Theodor W. Adorno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Metodologia narrativa de pesquisa em Educação na perspectiva do gênero discurso bakhtiniano. IN PRADO et al (Orgs.). **Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

TODOROV, Tzvetan. O que pode a literatura. Trad. Caio Meira. In: TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009, p. 73-94.

“Ciranda de roda—possibilidades de interlocução
Entre poemas e cantigas em aulas de LP do EFII”

“CIRANDA DE RODA—POSSIBILIDADES DE INTERLOCUÇÃO ENTRE POEMAS E CANTIGAS EM AULAS DE LP DO EFII”

*Ananda Elisabeth Fernandes
Carolina Alves Fonseca*

1 Considerações iniciais

As próprias ideias nem sempre conservam o nome do pai, muitas vezes aparecem órfãs, nascidas do nada e de ninguém, cada um pega delas, verte-as como pode e vai levá-las a feira onde todos a tem por suas.

Machado de Assis.

A presente proposta nasceu a partir de dois momentos distintos, porém interligados: a curiosidade dos alunos acerca das atividades lúdicas desenvolvidas pela Educação Infantil e o olhar do professor para esses momentos curiosos. Posto isso, a oportunidade de atrelar esse entusiasmo a uma ampliação do repertório literário não foi desperdiçada.

A observação das diversas vozes presentes nos discursos dos discentes, enquanto relembavam suas experiências escolares, trouxe à tona as análises de Bakhtin (1997) no que tange ao caráter dialógico da língua. “Na perspectiva bakhtiniana, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente” (JOBIM E SOUZA, 1997, p. 340). Enquanto os alunos relembavam suas brincadeiras de criança, a saudade de “brincar de roda” era a memória afetiva mais presente nas rodas de conversa. Alguns tentavam lembrar as cantigas da infância, enquanto outros as cantavam, dizendo que ainda eram crianças. As falas faziam analogias aos momentos atuais, às suas aulas do 8º ano e, por vezes, os discursos dos “antigos” professores se cruzavam com as experiências propostas pelos “novos” docentes. A partir de toda

essa riqueza encontrada em um momento tão descontraído na escola, a oportunidade de focar o letramento literário na intertextualidade não poderia deixar de acontecer.

As inquietações que borbulhavam no espaço escolar objetivaram criar uma proposta de intervenção que partisse de considerações dos estudantes e de suas memórias infantis tão latentes, passando por produções diversas dentro da mesma temática até chegar na própria produção intertextual dos alunos, retornando, assim, ao ponto de partida. Devido à circularidade dos objetivos e à retomada à infância, os títulos da sequência foram pensados de modo a trazer à tona toda afetividade das memórias dos alunos e aludir ao ciclo da vida.

O objetivo da proposta foi a ampliação do letramento literário com ênfase na identificação da intertextualidade presente nos diversos tipos de textos—orais e escritos—apresentados. Para tanto, partiu-se da cantiga de roda “Se essa rua fosse minha” e de várias possibilidades de melodias já compostas para tal letra. Em seguida, procedeu-se com a apresentação de projetos de grafite e Hip Hop em diálogo com a cantiga, bem como o poema “Paraíso”, de José Paulo Paes, culminando com a produção de poesias—cuja intertextualidade com a poesia de Paes foi o foco—a fim de serem incluídas no projeto interdisciplinar de Hip Hop da escola.

Para fundamentar a presente intervenção, resultado de uma pesquisa-ação (TIOLENT, 1986), o aporte teórico utilizado foram os estudos dialógicos de Bakhtin (1997), à luz de Souza (1997) e Alós (2006), e as análises sobre intertextualidade às vistas de Carvalhal (2006), Alós (2006) e Mazzi (2011).

2 Discussões teóricas

Falar sobre intertextualidade nos permite entender, inicialmente, que vozes diferentes dialogaram entre si e com o outro nas tessituras textuais, ou seja, não será possível separar as influências e as originalidades dentro de um texto pronto, uma vez que, mesmo indiretamente, diversos discursos foram deglutidos para que um novo surgisse. Para Mazzi (2011),

“Ciranda de roda—possibilidades de interlocução
Entre poemas e cantigas em aulas de LP do EFII”

toda leitura é um processo de produção de sentido, necessariamente intertextual, uma vez que, ao ler, são estabelecidas associações do texto presente com outros já lidos. As associações ocorrem livremente e independem da vontade do leitor, e podem independem da intenção do autor. Cada texto traz consigo uma proposta de significação incompleta que se efetua na relação entre ele e seu destinatário, um interlocutor ativo do processo de leitura. (MAZZI,2011, p. 23)

Esse pressuposto permitiu entender o letramento literário como uma construção de saberes a partir dos diversos discursos tecidos e entrelaçados no espaço escolar.

Em suas análises dialógicas e, conseqüentemente, intertextuais, Bakhtin ([1997], *apud* Alós, 2006) também chama a atenção para a presença de uma terceira pessoa no discurso:

“o narrador, pensado enquanto instância que organiza enunciados citados, o faz levando em conta uma terceira pessoa que não o próprio enunciador do discurso citado, nem o enunciador que cita: é o receptor do enunciado no qual foi incluso o fragmento citado” (ALÓS, 2006, p. 4).

Consoante a Bakhtin ([1997], *apud* Alós, 2006),

naturalmente, há diferenças essenciais entre a recepção ativa da enunciação de outrem e sua transmissão no interior de um contexto [discursivo]. (...)Além disso, a transmissão leva em conta uma terceira pessoa—a pessoa a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas. Essa orientação para uma terceira pessoa é de primordial importância: ela reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso (BAKHTIN [1997] *apud* ALÓS, 2006, p. 4).

A partir das falas recebidas, o receptor tecerá seu próprio discurso, de forma independente e, ao mesmo tempo, atrelada às vozes anteriores.

É, portanto, na trama do que se perde e do que se recupera, na alternância de esquecimento e memória do que se lê que se organiza a continuidade literária, tal como ela se manifesta em cada texto. A intertextualidade, ao operacionalizar-se, possibilita que se recomponham os fios internos dessa vasta continuidade em seus prolongamentos e rupturas. (CARVALHAL, 2006, p. 128)

No que tange ao viés estético da literatura, objeto de análise da presente proposta, Souza (1997), ao pesquisar a dialogicidade estética, aponta que

Bakhtin afirma que a interação com uma obra de arte, além de ser um processo ativo, é também um processo criativo. O sujeito que compreende, participa do diálogo continuando a criação da obra, multiplicando a riqueza do *já-dito*. (...) Sem um terceiro olhar, nem a obra nem o autor permanecem na história. (SOUZA, 1997, p. 339)

Desse modo, ao se lançar a criar – de forma intertextual – sua poesia, o aluno estará contribuindo para a imortalidade das obras estudadas.

A partir de todos esses estudos, a metodologia de Tiollent (1986) – pesquisa-ação – foi a mais adequada para o desenvolvimento da intervenção. Observações, definições do tema, problematizações, hipóteses, planos de ação, enfim, todos os passos indicados pelo pesquisador foram seguidos para que a proposta alcançasse seu objetivo: o aprendizado.

3 Proposta de mediação

Etapas Escolares:	8º ano do Ensino Fundamental
Tema:	Poema
Subtema:	Intertextualidade na poesia
Objetivos Gerais:	<ul style="list-style-type: none">• Letramento literário com ênfase no gênero poema• Identificar a intertextualidade presente em diversos tipos de textos.
Objetivos Específicos:	<ul style="list-style-type: none">• Identificar os elementos constitutivos do gênero poema;• Compreender o que é intertextualidade;• Identificar a intertextualidade nos textos;
Conteúdos propostos:	<ul style="list-style-type: none">• Cantigas de Roda• Poema• Intertextualidade

3.1 *Minha voz, sua voz, nossas vozes—A intertextualidade no texto literário*

A motivação inicial da sessão intitulada “Ciranda de roda” será voltada para a oralidade, onde memórias afetivas servirão de base para o início dos trabalhos. Neste momento, os alunos deverão ser estimulados a reviverem suas brincadeiras de infância e a conversa deverá ser dirigida para o viés das cantigas de rodas, objeto de nossa aula inicial. Uma roda de conversa e uma ciranda de roda com os alunos serão nosso ponto de partida.

3.1.1 Ciranda de Roda

Dica para o professor: Seria enriquecedor uma conversa inicial com algum profissional da escola sobre a importância do resgate de brincadeiras antigas, bem como do processo de aprendizagem que existe no lúdico.

Seguem abaixo algumas questões que poderão nortear a conversa inicial do professor com a turma, com perguntas cujo objetivo será despertar memórias sobre a infância dos alunos.

“Vocês já ouviram falar em Cantigas de roda? Quais vocês conhecem? Vamos brincar? Vamos lembrar os velhos tempos? Em um primeiro momento, você fará um levantamento das cantigas de roda de sua infância, lembre como aprendeu, com quem brincava.... Vamos lembrá-las na prática?!?!?”

Nesta aula, falar sobre a tradição oral das cantigas de roda e levantar hipóteses sobre o porquê de elas serem de fácil transmissão oral e fácil de serem guardadas na memória. Conduzir os apontamentos para que falem sobre rimas e repetições. Em seguida, apresentar para a turma a letra da Cantiga “Se essa rua fosse minha”.

Texto 1

Se essa rua fosse minha

Se essa rua, se essa rua fosse minha
Eu mandava, eu mandava ladrilhar
Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhantes
Para o meu, para o meu amor passar
Nessa rua, nessa rua tem um bosque
Que se chama, que se chama solidão

Dentro dele, dentro dele mora um anjo
Que roubou, que roubou meu coração
Se eu roubei, se eu roubei teu coração
É porque, é porque te quero bem
Se eu roubei, se eu roubei teu coração
É porque tu roubaste o meu também

Nota para o professor: Há fontes que consideram esta cantiga como uma canção criada por um autor desconhecido em homenagem à Princesa Isabel no século XIX. Porém, há outras fontes que dedicam a autoria a Mário Lago e Roberto Martins, sendo de meados dos anos 1930; impossível, portanto, de se precisar a autoria do texto.

Nesse momento, apresentar para os alunos os vídeos abaixo, com diversas manifestações da cantiga de roda “Se essa rua fosse minha” e, após a exibição dos mesmos, discutir com os alunos o que acharam. Não há a necessidade de registro escrito, é um momento voltado para a exploração da oralidade.

https://www.youtube.com/watch?v=IuZf_xTt_JU
<https://www.ouvirmusica.com.br/cantigas-populares/134098/>
https://www.youtube.com/watch?v=oOmQruWQ4_I
<https://www.youtube.com/watch?v=oCGJgHl-2vM>
<https://www.youtube.com/watch?v=x5oH7IxiI7hw>
https://www.youtube.com/watch?v=YG5_u5qYuII
https://www.youtube.com/watch?v=QKDJb_gkqH8

A orientação do professor é fundamental. As reflexões abaixo são exemplos de como as discussões podem ser conduzidas.

“Observem as diferentes melodias que existem para uma Cantiga de Roda tão popular em nosso país.

Qual cantiga é a sua preferida?

Você imaginava que uma brincadeira de infância era objeto de trabalho de artistas?

Quais desses compositores você conhece? E quais não sabe quem é?

Você já tinha assistido algum vídeo semelhante no YouTube?”

3.1.2 II–Ciranda da Vida

Dica para o professor: Trabalhar com os alunos assentados em círculo, com o professor assentado junto, é muito valioso. Lembre-se de que no círculo todos são iguais, ideia na qual cunharam-se os nomes de nossos momentos. Nossos ancestrais dispunham-se assim quando havia necessidade de reunir a comunidade, e todas as vozes ali presentes tinham igual importância.

Neste momento da proposta, nomeado de “Ciranda da Vida”, o objetivo será reconhecer os aspectos intertextuais da canção apresentada, com a cantiga anteriormente estudada. Apresentar o vídeo de Hip Hop, Texto 2, do Mc Nicolas, em que há uma intertextualidade de sua música com a cantiga de roda estudada.



Texto 2

Esta canção movimentará toda a turma, e caberá ao professor fomentar as discussões trazidas pelos alunos neste momento. Seguem algumas possibilidades para essa conversa.

“O vídeo traz um Hip Hop com estrutura equivalente ao texto anterior, porém com outra temática.

Qual o tema da música?

O que vocês conseguem perceber de semelhante entre as duas canções?

Vocês observaram os dançarinos no fundo? Saberiam dizer por que estão ali?

Alguém conhece algum cantor de Hip Hop ou algum dançarino? Relatem suas experiências.

Vocês gostam de grafite?

Conhecem alguém que faz esse tipo de arte?

Gostaram do grafite exibido, ao fundo, na apresentação?

Levantem hipóteses: Por que estão atrelados música, dança e grafite?

Levantar hipóteses com os alunos sobre os objetivos do Hip Hop, sobre as expressões corporais mescladas com as expressões orais na apresentação e, claro, explorar o efeito do grafite como expressão social e como arte. Se na escola tiver algum projeto de dança e/ou música, será muito enriquecedor pedir ao profissional que tenha um momento com a turma para que sejam exploradas com mais afinco as características do Hip Hop. Se não houver, tente, professor, buscar algum profissional da área para conversar com os alunos. Lembre-se de que momentos como esse, onde trocas de experiências são vivenciadas pelos educandos, são muito ricos. Levantar a possibilidade de algum aluno cantar ou dançar, o protagonismo deve ser enfatizado e estimulado em sala de aula.

Após a exibição do vídeo anterior, sugerimos uma apresentação sobre o projeto **“Se essa rua fosse minha, eu mandava grafitar”**.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h-jwq5kKZbI>

3.1.3 III – Ciranda do mundo

O momento seguinte da proposta, intitulado Ciranda do Mundo, tem por objetivo apresentar a poesia *Paraíso*, de José Paulo Paes, e deixar que os alunos percebam a intertextualidade com a cantiga de roda e com o Hip Hop trabalhados anteriormente. Neste momento, reforçar o emprego de repetições e rimas e levá-los a refletir sobre tais escolhas na construção do texto; lembrar que no Hip Hop, a repetição é bem marcada. Levantar hipóteses com os alunos sobre o porquê das escolhas do autor.

Uma leitura bem articulada poderá ser feita pelo professor, em um primeiro momento, com o objetivo de se enfatizar as rimas e o ritmo do texto.

Texto 3

Paraíso

José Paulo Paes

I-

Se esta rua fosse minha,
eu mandava ladrilhar,
não para automóveis matar gente,
mas para criança brincar.

II-

Se esta mata fosse minha,
eu não deixava derrubar.
Se cortarem todas as árvores, onde é que os pássaros vão morar?

III-

Se este rio fosse meu,
eu não deixava poluir.
Joguem esgotos noutra parte, que os peixes moram aqui.

IV-

Se este mundo fosse meu,
Eu fazia tantas mudanças
Que ele seria um paraíso
De bichos, plantas e crianças.

Neste momento, é oportuno, professor, que sejam sistematizadas as características do gênero Poema com os alunos, visto que essas habilidades já foram introduzidas no 6º ano do Ensino Fundamental.

3.1.4 IV- Girando

O quarto momento da proposta é intitulado Girando, uma metáfora para esta etapa cujo objetivo é consolidar as habilidades já introduzidas e sistematizadas. Este momento é dedicado a algumas reflexões sobre a poesia “Paraíso”, bem como sobre as cantigas já vistas. Lembre-se, professor, de que todas as atividades de oralidade anteriormente realizadas também são formas de consolidação de habilidades e que não podem ser tratadas com menor valor. As atividades aqui

apresentadas são sugestões e devem ser adequadas à realidade de sua turma e complementadas, quando se fizer necessário.

1- O texto *Paraíso*, de José Paulo Paes, pertence ao gênero Poema. Com base em quais elementos podemos fazer essa afirmação?

SUGESTÃO DE RESPOSTA¹

A poesia Paraíso pertence ao gênero Poema. Pode-se fazer tal afirmação pois o texto é estruturado em versos, estrofes, possui rimas, ritmo, apresenta um jogo de palavras para criar o sentido comunicativo do texto, o que nos permite “visualizar” os elementos descritos. Além disso, a poesia nos traz a expressão de sentimentos do eu-lírico, é subjetiva e desperta emoções no leitor.

2- Qual a temática presente nos textos 1, 2 e 3?

SUGESTÃO DE RESPOSTA

A temática do texto 1 é a expressão do amor idealizado, romântico. Texto 2 nos traz a temática da expressão de arte através do grafite, cujo objetivo é levar cor para a vida das pessoas, e o texto 3 possui como tema a relação do homem com o ambiente que o cerca.

3- Você se recorda quem é o eu-lírico nos poemas?

Eu lírico é o nome que se dá à voz poética, ou seja, a voz que expressa emoções, sentimentos, pensamentos e/ou opiniões em uma poesia. Dessa maneira, o eu lírico, presente em todo texto poético, é uma criação do poeta.

De acordo com o eu-lírico, como seriam as ruas da música “Se essa rua fosse minha, eu mandava grafitar” e a rua Da poesia “Paraíso”?

SUGESTÃO DE RESPOSTA

A rua da música “Se essa rua fosse minha, eu mandava grafitar” seria uma rua colorida, toda desenhada, despertando alegria em quem passasse por ela. A “rua” de José Paulo Paes não seria uma única rua, e sim um mundo mais humano e mais digno para se viver.

4- Os textos 2 e 3 foram construídos baseados na cantiga de roda “Se essa rua fosse minha”. Quais elementos aproximam os três textos?

¹ As sugestões de respostas podem servir de guia ao professor. Cabe ressaltar que elas podem ser ampliadas de acordo com a mediação com a turma.

SUGESTÃO DE RESPOSTA

Os elementos que aproximam os textos 2 e 3 do texto 1 seriam a construção do texto baseada em uma hipótese de posse de um espaço e a transformação do mesmo de acordo com os sonhos do eu-lírico.

5- O emprego das palavras permite que você seja capaz de “visualizar” os desejos dos autores nos textos. Que elementos do texto nos permite fazer essa afirmativa? Eles contribuem para a construção do sentido dos textos?

SUGESTÃO DE RESPOSTA

Professor, sugerimos apenas um elemento por texto, o importante é verificar se ocorreu o entendimento da questão e não a quantidade de respostas elencadas.

No texto 1, podemos visualizar uma rua brilhante, toda com pedras preciosas, envolta em uma atmosfera bem romântica. No texto 2, as ruas coloridas são facilmente visualizadas à medida que a canção é projetada e, por fim, no texto 3, crianças brincando na rua, pássaros em árvores, peixes no rio, um ambiente saudável é construído ao longo da poesia.

6-O autor José Paulo Paes faz, de forma lírica, críticas à sociedade atual.

a- Quais são essas críticas?

SUGESTÃO DE RESPOSTA

Críticas sobre violência nas ruas, degradação do meio ambiente e de um mundo inóspito para nossas futuras gerações.

b- Você concorda com ele? Por quê?

SUGESTÃO DE RESPOSTA

Resposta pessoal.

7-Responda:

a- Os textos são construídos com base em fatos concretos, reais, ou em desejos?

SUGESTÃO DE RESPOSTA

Inicialmente, em desejos.

Com base na resposta anterior, que estrutura linguística sugere isso?

SUGESTÃO DE RESPOSTA

“Se essa rua fosse minha”

3.1.5 V – Vozeando

Professor, este quinto e último módulo encerra nossa Unidade. Aqui é sugerida uma proposta de produção textual com o objetivo de dar voz aos nossos alunos e sistematizar a intertextualidade que permeou todas as nossas atividades. É solicitado que, baseado na produção de José Paulo Paes, os educandos produzam suas poesias dizendo como gostariam que fosse a rua deles. É interessante que aspectos formais de intertextualidade sejam discutidos nesta aula.

Para conduzir as orientações, seguem sugestões para o trabalho em sala.

“Agora é a sua vez!

Que tal ser o autor de um poema? Você já pensou nisso?

Depois de todas as nossas discussões, só nos falta soltar a voz–ou melhor, as letras – em um texto bem expressivo!

Vamos relembrar tudo o que foi discutido em sala nas últimas e fazer as últimas considerações sobre intertextualidade.”

É muito importante ter a consciência de que os textos passarão por processos de reescrita e que esta atividade tem por objetivo todo o processo de construção, não somente o texto final. Para que tudo se inicie, será necessária a reprodução do documentário do “Projeto Se essa rua fosse minha, eu mandava grafitar!”, pois ele será um dos pilares das produções dos alunos.

“Assistamos novamente ao vídeo abaixo,

<https://www.youtube.com/watch?v=h-jwq5kKZbI>

“Projeto Se essa rua fosse minha, eu mandava grafitar!”

Após a exibição do documentário, levar os alunos a pensarem no espaço em que vivem.

O vídeo nos traz uma mostra sobre o Projeto de Grafite dentro da Cultura Hip Hop, cujo objetivo é “dar cor e vida” para os muros das ruas.

E se a sua rua fosse sua? O que você faria?

Vamos pensar nessa possibilidade e anotar tudo o que vier à cabeça!!

Neste momento, professor, pedir que os alunos façam um levantamento do que gostariam de fazer se acaso eles fossem donos dos espaços em que vivem. Essas anotações serão o esqueleto de suas poesias.

Em seguida, explicar a proposta de produção e seu contexto.²

Apresente para os alunos, professor, esses documentários que trazem os projetos desenvolvidos na referida escola. Se acaso seu contexto permitir a apresentação de outro projeto, vale investir em sua realidade. O objetivo dessa apresentação é levar aos alunos o conhecimento das diversas possibilidades de se veicular os textos.

Agora é a hora!!! Seu poema integrará o documentário AnDanças, da Oficina de Hip Hop, do Prof. Walmor Calado, de Juiz de Fora, Minas Gerais. Deixe sua imaginação voar!!!! Produza seu poema, tomando como modelo o poema “Paraíso” e “construa a sua rua”!!!

<https://www.youtube.com/watch?v=gJdbXrlVCSw>

<https://www.youtube.com/watch?v=49H8puyQzvQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=wHNky-3bF2g&t=30s>

https://www.youtube.com/watch?v=_ceFilsKANY

Apresentar aos alunos dicas para fazer uma poesia, de acordo com a sua realidade. Com essas orientações em mãos, os alunos, juntamente com o professor, poderão fazer a conferência dos aspectos mais relevantes em suas poesias após as primeiras versões.

Após a escrita inicial dos textos e a orientações do professor, é o momento de reescrita. Os alunos deverão comparar seus textos com o de José Paulo Paes para verificarem se a proposta foi atingida. Caberá ao professor orientar todo esse processo e determinar o tempo que sua turma levará para realizá-lo até atingir o objetivo final.

Seguindo a proposta da Unidade, os textos deverão ser entregues ao professor do Projeto, para que possam ser incluídos em seu documentário. Essa inclusão propõe-se que seja feita de duas maneiras: os textos escritos podem ser exibidos com alguma música de fundo que o responsável do Projeto AnDanças achar conveniente, ou a voz dos alunos fazendo a leitura pode ser incluída no documentário. Há

³ Essa proposta foi elaborada dentro da realidade de uma escola municipal de Juiz de Fora–MG, pois o colégio desenvolve projetos de dança, música e grafite.

também a possibilidade de os alunos serem filmados enquanto declamam seus textos, a fim de que sejam incluídos no vídeo. Essas possibilidades são sugestões e deverão respeitar a realidade de cada ambiente em que for desenvolvida.

Em seguida, solicitar à direção/coordenação que o documentário final seja exibido na escola; esse momento pode ser em uma Feira Literária, em uma Reunião de Pais ou em qualquer momento que for oportuno, de modo que toda a comunidade escolar possa conhecer o projeto desenvolvido. Lembre-se de que essa troca de experiências entre a comunidade e a escola é um momento importante e rico dentro do espaço escolar.

Agora chegamos ao fim de mais uma etapa!!!! Sabemos que não há fórmula miraculosa para o ensino, nossa Unidade traz algumas sugestões de atividades para as aulas de Língua Portuguesa e esperamos ter contribuído para o enriquecimento de sua prática docente, caro professor.

4 Considerações finais

Ao analisar todas as questões para além do objetivo inicial do projeto, é nítida a necessidade de se atrelar, ligar, interpor, entrelaçar e todos os demais vocábulos com a mesma carga semântica ao se trabalhar linguagem em sala de aula. Uma observação feita em um momento despreocupado na escola fomentou uma série de possibilidades de se abordar a literatura e suas facetas dentro do espaço escolar, além das diversas possibilidades de se ir além.

O gosto pela leitura, o entendimento de que literatura faz parte de seu cotidiano desde a mais tenra idade e o protagonismo de suas ações permitem que o educando perceba que o seu aprendizado é uma costura de vários retalhos vestidos ao longo de suas experiências escolares e que dependerá de seu alinhavo a confecção de suas roupas ao longo da vida.

As prováveis dificuldades enfrentadas no início do projeto, certamente não mais encontrarão espaços após o reconhecimento do entrelaçamento entre suas recordações e seus atuais saberes. A possibilidade de trazer para o “novo espaço” algo aprendido no “antigo lugar” permitirá, ao aluno, o entendimento de que serão suas ações que o nor-

tearão na tessitura das novas vestes que o aquecerão ao longo de sua trajetória.

Trazer para o ambiente escolar a oralidade, as manifestações culturais presentes em outros ambientes e a possibilidade de criar algo novo, mantendo o olhar no antigo, é uma das diversas formas de aprendizado que nos apresenta o espaço escolar. Façamos valer a pena.

Referências

ALÓS, Anselmo Peres. Texto literário, texto cultural, intertextualidade. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – **ReVEL**. V. 4, n. 6, março de 2006.

CARVALHAL, Tania Franco. Intertextualidade: a migração de um conceito. **Via Atlântica**, n° 9, junho de 2006

MAZZI, Maria Gloria Cusumano. Intertextualidade e paródia. **Revista Araticum**, v.3, n. 1, 2011.

SOUZA, Solange Jobim. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. In BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: Ed. Da Unicamp, 1997.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora, 1947.

CRÔNICAS DE HUMOR: POSSIBILIDADES DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Vanuza Batista da Costa Duarte
Maria Suely da Costa

1 Considerações iniciais

A leitura é um instrumento que acompanha o aluno durante todas as fases do processo escolar, portanto, um fator de relevância para todas as disciplinas. Dentre as possibilidades de efetivação da leitura em sala de aula, chamou-nos a atenção o letramento literário, o qual tem se apresentado em segundo plano na escola, seja pela falta do uso do texto, seja pelo uso deste apenas como pretexto linguístico, ou ainda, devido a uma visão equivocada da literatura como “assunto” somente para o Ensino Médio. Mas, como é possível termos, no Ensino Médio, alunos proficientes em leitura que já tenham um contato com a literatura quando, durante o Ensino Fundamental, os gêneros literários não estiveram dentre as prioridades de ensino? E, mesmo tendo contato com o texto, se o aluno nunca soube, a partir de uma ação pedagógica orientada, que se tratava de um gênero literário específico, como considerá-lo letrado em literatura?

Vale salientar que “o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa.” (PAULINO e COSSON, 2009, p.67). Assim, é na escola que este letramento melhor pode se efetivar, uma vez que tende a ser a porta de entrada para um mergulho mais profundo na literatura e, por via desta, no acesso a experiências humanas diversas. Por sua vez, o letramento literário é mais uma possibilidade de acesso a prática social da leitura.

Com a ausência de práticas consistentes para o trabalho com o texto literário, uma vez que se prioriza outros gêneros textuais, tais como, notícias, entre outros, e, a partir da introdução dos PCN como parâmetros para o ensino de Língua Portuguesa (documento norteador na época da pesquisa–2013 à 2015), estreitou-se o caminho da literatu-

ra no Ensino Fundamental, pois os manuais tendiam a adequar-se aos PCN, fazendo com que a literatura tivesse espaço reduzido dentro da sala de aula durante os anos finais do Ensino Fundamental.

Tendo em vista a necessidade de práticas efetivas para o desenvolvimento do gosto pela literatura, o presente trabalho versará a respeito de contribuições pedagógicas para a formação leitora de alunos do Ensino Fundamental por meio da leitura de crônicas literárias humorísticas, sob a perspectiva do letramento literário. A discussão foi fundamentada pelos estudos a respeito da leitura, da literatura, além de documentos oficiais, PCN (2001), Lajolo (2009), Colomer (2014), Soares (2001), Cosson (2011, 2014), Bordini e Aguiar (1988), entre outros.

Propor uma pesquisa na perspectiva do letramento literário direcionada a alunos de anos finais do Ensino Fundamental tem sua relevância ao considerarmos a carência de práticas de leitura voltadas para o texto literário nesta fase do processo escolar. Isso porque muitas escolas não possuem biblioteca, e, quando há livros de literatura, tendem a estar guardados dentro dos armários na sala da direção ou empilhados em lugar inadequado na escola. Tal realidade, tão persistente, atesta a ineficiência escolar em relação ao acesso à literatura, necessitando, pois, de uma efetiva prática pedagógica com a leitura literária.

2 Leitura e Literatura: aspectos teóricos e metodológicos

2.1 Leitura do texto literário: implicações para a formação do leitor

De acordo com Colomer (2014), o principal objetivo de se trabalhar com o texto literário é contribuir para a formação da pessoa; esta formação permite ao leitor fazer comparações entre o mundo real e o mundo ficcional, bem como, comparar visões contemporâneas às anteriores a sua geração através da ficcionalidade dos textos com os quais tem contato.

Para que o letramento literário propicie um efeito desejado na formação do leitor, é preciso que a escola tenha condições de oferecer aos alunos um embasamento em relação ao trabalho com o texto, a fim de a leitura não se tornar um faz-de-conta.

Segundo Zilberman (2012), este letramento se efetiva a partir do relacionamento estabelecido entre um objeto material, podendo ser o livro ou o texto literário, e o universo da ficção expresso pelos gêneros, a exemplo da narrativa, da poesia, da crônica etc., com que cada indivíduo tem contato através da leitura.

Pode até ser que, fora da escola, o aluno venha a ter contato com o texto literário, mas sendo a escola a maior das agências de letramento, cabe a ela não só desenvolver estratégias as quais priorizem o texto literário, como também assegurar, em todas as etapas de ensino, esse relacionamento.

É fato que a escola, na atualidade, ainda utiliza a leitura de literatura associada a outros saberes em Língua Portuguesa. Como bem aponta Lajolo (2009), o texto é utilizado como pretexto para o ensino de qualquer outro conhecimento que não o de literatura”. Contudo, cabe à escola, de forma bastante planejada e orientada, manter o propósito de “formar um leitor capaz de compreender e apreciar a literatura.” (ZAPPONE, 2008, p.60). A leitura literária deve proporcionar no aluno a interação com o texto de maneira a produzir sentidos pertinentes.

Quando em contato com o texto literário, o leitor “encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade.” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.15). Sendo assim, o cuidado que a escola deve ter é o de não tornar o contato com o texto literário uma prática restrita à escola, uma vez que o conceito de letramento literário se aproxima muito mais do modelo ideológico de letramento, embora, na realidade, as práticas vivenciadas pelas escolas se apresentem moldadas na perspectiva autônoma.

2.2 Crônicas de humor: possibilidades para o universo de interesse dos alunos

É certo que a seleção do texto literário deve ser adequada à faixa etária dos alunos, bem como sua temática deve estar interligada ao universo de interesse destes. Segundo Oliveira (2010, p.41), “no texto literário, o fictício mobiliza o imaginário.” Sendo assim, o professor exerce papel fundamental durante a seleção de textos, pois estes devem proporcionar leituras de uma maneira tal que permita ao aluno

mobilizar seu imaginário, refletir e transpor os sentidos construídos, a partir do texto lido, para sua vida fora da escola.

Em função disso, cabe ao professor “propor práticas de leitura na escola em consonância com as práticas desenvolvidas na vida social, de modo a torná-las mais significativas.” (SILVA; MARTINS, 2010, p.27). Dessa forma, a escolha por crônicas literárias humorísticas se justifica tendo em vista a maneira peculiar de tratar do cotidiano, dado o fato do humor ser um fenômeno universal, mas também ser uma característica muito peculiar à realidade brasileira, possibilitando que nossos temas se assemelhem ao de outras culturas, bem como as técnicas utilizadas. (POSSENTI, 2013).

Embora haja infinitas críticas formuladas à utilização deste gênero, como tecem Cosson (2013) e Dalvi (2013), adotamos a proposição de Alves (2013, p.36), ao dizer que “devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística”. Isso porque, se o intuito é formar leitores literários, não podemos simplesmente eleger um gênero como superior a outro. Certamente não comungamos da suposta ideia de ser a crônica um gênero menor, portanto, mais fácil ou menos importante. Partimos do pressuposto de que alunos com pouca vivência com o texto literário não terão, possivelmente, paciência para leituras de textos mais longos em sala de aula. Assim, a crônica pode ser vista como um primeiro passo para adentrar ao mundo literário.

Do ponto de vista da comicidade, “O Brasil se caracterizou (...) pelas posturas sociais risíveis ao extremo.” (SÁ, 2007, p.36). Fazer piada de tudo parece ser uma marca nossa. Contudo não é pelo fato de o texto ser cômico que não possa trazer uma reflexão mais profunda e capaz de refletir-se na realidade do aluno, pois as crônicas, assim como outros gêneros literários, “apresentam potencial de levar o sujeito a produzir uma forma qualitativamente diferenciada de penetrar na realidade” (SILVA; MARTINS, 2010, p.32).

Bordini e Aguiar (1998) apontam para o fato de que alunos que estão na sétima série (atual oitavo ano), não levam em conta o gênero, mas se interessam por assuntos relacionados às aventuras, ao amor e ao humor. Muitos cronistas, a exemplo de Luís Fernando Veríssimo,

abordam assuntos do interesse do público adolescente, como sexo, amor, dificuldades de relacionamento com pais, de maneira cômica.

Segundo Possenti (2013, p.27), “textos humorísticos, embora evidentemente, não sejam sempre ‘referenciais’, guardam algum tipo de relação [...] com diversos tipos de acontecimentos”, ou seja, tem ligação direta com a realidade. Para o autor, estes acontecimentos podem ser de natureza instantânea, ligadas ao cotidiano, como no caso das charges; piadas ou charges, caracterizadas por humor irônico, de-têm-se também nos acontecimentos breves, em sua maioria, relacionados ao rol das “desgraças”, a exemplo da queda de um avião, morte de uma personalidade etc.; há outros textos relativos a espaços de média duração, a exemplo de um mandato governamental; e, por fim, há os “imemoriais, quase naturais, isto é, aparentemente não são relacionados a acontecimentos.” (POSSENTI, 2013, p.28).

Dentre os casos imemoriais, podemos inserir as crônicas de humor, uma vez que a sua natureza temática está relacionada diretamente a fatos do cotidiano. Portanto, acontecimentos naturais, a exemplo de uma conversa, um acidente de trânsito, um reencontro entre amigos, uma conversa entre um casal ou as palavras de uma criança, qualquer um desses acontecimentos podem ser produto para o cronista encarar a realidade de maneira humorada.

Sendo assim, as crônicas se apresentam como um gênero privilegiado para o trabalho em sala de aula, pois são geralmente curtos, apresentando marcas da oralidade, o que faz com que se chegue o mais próximo possível do universo de interesse dos alunos desta faixa etária, além de manter vivo o trabalho com o texto literário.

3 A Crônica de humor no despertar de leituras

A proposta de leitura desenvolvida na sala de aula buscou uma experiência com a literatura que não se esgota no texto, mas se completa no ato da leitura, conforme propõe Bordini e Aguiar (1988) uma vez que “o método recepcional de ensino funda-se na atitude participativa do aluno em contato com diferentes textos” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 85).

Para tanto, os princípios do letramento literário proposto por Cosson (2009, 2011, 2014) e os preceitos do método receptivo por Bor-

dini e Aguiar (1988) nortearam as ações didáticas para o estudo da crônica literária.

Na perspectiva do letramento literário, a sequência básica (COSSON, 2009) esteve fundamentada dentro de três perspectivas metodológicas: técnica da oficina, caracterizada pelo lúdico e pela ideia de aprender fazendo; técnica do andaime, que consiste na troca de conhecimentos entre professor e aluno, e a técnica do portfólio, que possibilita o registro das atividades desenvolvidas e permite a comparação dos resultados ao longo do processo.

Atrelada a esta perspectiva metodológica, incluiu-se alguns preceitos do método recepcional, considerando ser importante

efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem; questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural e transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.86).

O método recepcional possibilitou percorrer cinco passos: 1) Sondagem dos horizontes de expectativas; 2) Atendimento aos horizontes de expectativas; 3) Ruptura dos horizontes de expectativas; 4) Questionamento dos horizontes de expectativas; e 5) Ampliação dos horizontes de expectativas.

A junção destes dois princípios metodológicos possibilitou, nesta pesquisa, uma proposta didática que priorizou a formação do leitor literário, com ênfase na leitura de crônicas literárias humorísticas, aplicada em uma turma de 8º ano, na cidade de Remígio/PB, formada por 20 (vinte) alunos entre 12 e 15 anos. O objetivo esteve em ampliar a vivência do aluno com o texto literário dentro e fora da escola, por meio da leitura de crônicas humorísticas, tornando-se conhecedores do gênero, da biografia de autores e do potencial temático de cada texto lido.

Para execução da proposta de leitura, foi produzida a sequência básica baseada nos quatro textos selecionados: “O homem trocado”, de Luís Fernando Veríssimo; “A barba do falecido”, de Stanislaw Ponte Preta; “A cobrança”, de Moacyr Scliar, e “O homem nu”, de Fernando

Sabino. Neste artigo, faremos um recorte dentre as atividades aplicadas referentes à crônica “A cobrança” de Moacyr Scliar.

Para aplicação desta atividade, unificamos a etapa da Motivação (COSSON, 2014a) à determinação dos horizontes de expectativas proposta pelo método recepcional, apresentando aos alunos um cartaz com alguns anúncios publicitários e gravuras de objetos e bens de consumo. O interesse estava em detectar algumas das preferências dos alunos dentre os produtos apresentados, uma vez que, segundo Bordini; Aguiar (1988), nesta etapa do processo de leitura os valores, preconceitos e crenças serão evidenciados nos horizontes de expectativas.

Inicialmente, pediu-se para que os estudantes observassem as gravuras: o anúncio de uma televisão com acesso à internet, o anúncio de um carro de luxo, uma casa com piscina, anúncio de *smartphones* e roupas. Lançou-se três questionamentos a respeito do cartaz: 1) *O que você gostaria de comprar dentre os anúncios e/ou fotografias do cartaz?* 2) *Você tem dinheiro suficiente para adquirir este (s) produto (s) que deseja?* 3) *E se você comprasse e não pudesse pagar, o que faria?*

Por se tratar de adolescentes, era presumível que as escolhas fossem pelos *smartphones* ou pelas roupas. No entanto, seus desejos se assemelhavam aos bens desejados pelos adultos, como a casa com piscina e o carro. Os desejos dos alunos tinham por base o que a sociedade consumista prega como sendo importante ter para se destacar em meio aos outros, além de externarem os sonhos dos pais. Em todas as respostas os desejos refletiam a classe econômica a qual pertenciam os alunos e, por se tratar de uma comunidade carente, ficou evidente o anseio de comprar uma casa, um carro ou uma televisão, uma vez que a maioria dos alunos eram filhos de agricultores, assalariados ou autônomos, refletindo, assim, uma vida simples.

Para além de uma interpretação do cartaz, os alunos fizeram uma leitura e interpretação para a vida, estabelecendo associações diretas com o mundo em sua volta, pois a leitura das imagens transcende a sala de aula no momento da discussão.

A segunda etapa da sequência se deu em dois momentos, o primeiro, com a leitura e a discussão do texto literário; o segundo, com atividades em grupo a partir do texto para posterior socialização das

tarefas executadas. Esta foi uma das leituras mais atrativas, pois gerou na turma um proveitoso debate sobre consumo, momento em que se abordou a temática a partir do ponto de vista dos alunos. Na ocasião, comentaram sobre as lojas que fazem cobranças na cidade, seja por escrito ou como apresentada no texto, por meio de um cobrador; também relataram já terem recebido as visitas de cobradores em suas casas.

A discussão revelou uma compreensão sobre o texto que ultrapassou o contexto da sala de aula, possibilitando que os alunos refletissem sua realidade a partir da literatura. Do ponto de vista de Cosson (2014), atividades de discussão, como debates, exposições orais ou outras formas de exploração do oral, em sala de aula são tão importantes e fundamentais quanto as propostas de leitura e escrita.

Muitas vezes os professores não abrem espaço para este tipo de atividade por considerá-las desperdício de tempo. Contudo, são sugestões que trazem um resultado mais significativo para a apropriação do letramento literário, muitas vezes, para além das tarefas escritas, pois, como bem aborda Colomer (2007, p.149), “a discussão em grupo favorece a compreensão”.

Na sequência, a turma foi dividida em três grupos com fins de realizar três atividades de releitura do texto. O primeiro grupo deveria criar um novo final para a história; o segundo, transformar a história em teatro de dedoches, construídos por eles mesmos, e o terceiro grupo, transformara história em quadrinhos. Para cada atividade, foi proposta uma oficina de fundamentação teórica e prática.

Quanto aos resultados, o grupo 01 decidiu por um final amigável para as personagens, talvez movido pelos finais felizes da maioria dos textos literários a que estão acostumados. Produziu um final curto, sem muita criatividade em relação ao texto original, mas que satisfez o grupo no momento da produção e atendeu as expectativas criadas por eles, pois frisaram nas discussões a importância de se fazer o possível para pagar a quem se deve.

O final feliz proposto pelo grupo reflete uma necessidade social, advinda dos discursos absorvidos dentro e fora da escola relativos aos comportamentos. Primeiro, por uma ideologia capitalista: quem compra tem que pagar custe o que custar. Segundo, reflete a preocupa-

ção em não abalar a relação matrimonial das personagens por causa de uma dívida, o que, segundo Bordini e Aguiar (1988, p. 84), evidencia o “grau de identificação ou de distanciamento do leitor com relação a ela, no que tange às convenções sociais e culturais a que está vinculado e à consciência que possui.”

Por outro lado, o fato de os alunos não desenvolverem um desfecho do texto mais elaborado é sinal evidente da pouca vivência com a literatura, além de sugerir uma necessidade de contato com atividades em sala de aula que objetivem a criatividade e o exercício da escrita para fins de formar alunos capazes de lerem e se posicionarem criticamente em relação às leituras.

O grupo 02, responsável por fazer um “teatro de dedoches” com os personagens, produzidos por eles mesmos, e a transformação do texto lido em uma dramatização para apresentação ao restante dos grupos, utilizou-se de trechos originais do Texto 3 para formular as falas das personagens. À medida que produziam as falas, o grupo ainda confeccionou os bonequinhos em cartolina e material emborrachado, disponibilizados pela escola.

A tarefa do grupo 03 era transformar a crônica em uma história em quadrinhos. O grupo capturou a essência do texto e traduziu a sua percepção em apenas dois quadrinhos em linguagem não verbal. No primeiro quadro, os alunos representaram os momentos iniciais do texto quando se dá o encontro entre o cobrador e sua esposa, que, ao abrir a janela, dá de cara com o marido segurando o cartaz de cobrança, bem como a parte final do texto, o momento em que começa a chover e o homem permanece debaixo da chuva mesmo com a esposa lhe oferecendo um guarda-chuva para que não fique doente.

As três atividades aplicadas atingiram os objetivos, pois o trabalho em sala de aula transcendeu o conteúdo e cumpriu seu papel diante do letramento literário, no que diz respeito às práticas de leitura, registradas na escrita.

De acordo com Cosson (2014), a experiência do literário é o centro do ensino de literatura, dessa maneira, atividades simples, como as ilustradas aqui, são capazes de contribuir para que os alunos construam coletivamente o sentido do texto e ampliem seu conhecimento

em relação ao mundo. Pinheiro (2011, p.305) aponta para o fato de “Todas as vezes que um leitor é convidado a discutir um texto literário e a ressignificá-lo, o processo de conhecimento de si e do mundo que o cerca se amplia”.

As atividades demonstraram que a escola desperta o interesse pela leitura a partir da oferta de textos que possuam temáticas comuns ao seu cotidiano, a exemplo das crônicas estudadas, construindo, assim, uma vivência com o texto literário na sala de aula.

4 Considerações finais

A busca por possibilitar, no contexto escolar, práticas pedagógicas de leitura do texto literário na perspectiva do letramento foi o que motivou a a pesquisa em torno do ensino com o gênero crônica humorísticas no Ensino Fundamental. O interesse esteve em construir o entendimento de que o texto literário pode levar o leitor a fazer pontes entre o seu mundo real e o apresentado no texto literário, a fim de ampliar o seu horizonte de expectativa.

Em função de uma ação pedagógica interessada na formação do leitor contemporâneo, faz-se necessário repensar a prática de sala de aula, com um olhar voltado para o desenvolvimento do aluno como protagonista, focando a socialização do indivíduo para agir sobre o mundo e sobre si.

Portanto, a seleção de crônicas literárias humorísticas para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental apresentou-se adequada à faixa etária do grupo, visto que a crônica narrativa é um gênero capaz de despertar o gosto pela leitura em virtude de sua brevidade, linguagem coloquial e subjetividade; bem como desenvolver o olhar crítico dos alunos para o mundo, uma vez que suas temáticas versam sobre o cotidiano.

As contribuições desta pesquisa, certamente, não estiveram em apresentar solução pronta e acabada, capaz de sanar todos os problemas de leitura em sala de aula, mas em pontuar contribuições para o ensino com o texto crônica de humor na perspectiva do letramento, cujos passos metodológicos são possíveis de serem aplicados em realidades múltiplas.

O enfoque da escola deve, pois, se voltar não somente para uma educação focada no conteúdo, mas também com a formação de um ser que se humaniza e cresce através das experiências de leitura que a escola põe a sua disposição. Nesse campo, a literatura é solo fértil, pois agrega uma diversidade de conhecimentos que possibilitam ao aluno experimentar outros tempos paralelamente ao seu, bem como, entender e refletir sobre si mesmo, o outro e o mundo.

A escola faz parte da vida do aluno. Assim, esta deve contribuir para sua formação cidadã. Neste contexto, a literatura se revela como um caminho para que o desenvolvimento humano e o crítico tornem-se possíveis e capazes de modificar a realidade do aluno..

Referências

ALVES, José Hélder Pinheiro. **O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino**. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N.L.; JOVER-FALEIROS, R.(orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo; Parábola. 2013.p.35-49]

BORDINI, M.G; AGUIAR, V.T. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental- língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CANDIDO, Antonio. Do direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004. P.169-191

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global. 2014

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

COSSON. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

COSSON, Rildo. A prática do letramento literário na escola. In: GONÇALVES, A.V; PINHEIRO,A.S (orgs.) **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p.281-298.

- DALVI, Maria Amélia. **Literatura na escola: propostas didático-metodológicas.** In: DALVI, M.A.; REZENDE, N.L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo; Parábola. 2013.p.67-98
- POSSENTI, Sírio. Humor e acontecimento. In: POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso.** São Paulo: Contexto, 2013.p.27-38.
- POSSENTI, Sírio. O humor é universal. In: POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso.** São Paulo: Contexto, 2013.p. 139-154.
- OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador de leituras literárias. In: BRASIL, **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. P.41-54.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING (orgs). **Escola e Leitura: Velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global. 2009. p.61-79
- SILVA, M.C; MARTINS, M.R. Experiências de leitura no contexto escolar. In: BRASIL, **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. P.41-54
- ZAPPONE, Mirian H. Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino de literatura: problemas e perspectivas. In: **Revista Teoria e Prática da Educação,** v.11, n1, p.49-60, jan./abr.2008
- ZILBERMAN, Regina. **A escola e a leitura da literatura.** In: ZILBERMAN, R.; RÖSING (orgs). **Escola e Leitura: Velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global. 2009. p.17-39.

ESCOLA, MEMÓRIAS E IDENTIDADES: PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DO TEXTO LITERÁRIO

*Maria José Paulino de Assis Silva
Marineuma de Oliveira da Costa Cavalcanti*

1 Para começo de conversa

A sociedade pós-moderna vivencia o aceleramento de mudanças e é tomada pela velocidade com que tudo ao seu redor se transforma, aparece e desaparece, muda de roupagem e de forma. O novo deixa de ser novidade num incrível e veloz curto espaço de tempo. O que é considerado obsoleto, passando a ser desacreditado e, tomado pelo descrédito, torna-se inútil aos olhos de grupos sociais.

Nesse acelerado tempo de mudanças, há a intrínseca necessidade no ser humano de se encontrar e se situar como parte desse conjunto de acontecimentos. Então, o apelo deve ser atendido pela sociedade organizada, pois a escola é o canal que precisa atuar no processo de construção identitária e, conseqüentemente, no registro das memórias.

Essa efemeridade do tempo, na pós-modernidade, está marcada pelo uso de recursos midiáticos cada vez mais inovadores, portanto, os usuários do espaço cibernético vivem em tempos virtuais tão velozes que, muitas vezes, não encontram a si mesmos no tempo real, desperdiçando o registro de memórias e identidades que fazem do ser social um agente da sua própria história.

Nesse contexto, é inegável a contribuição da escola em garantir a busca e a formação da identidade e o registro das memórias como elemento da cidadania. Pois, através dos registros, possibilitamos que se perpetuem nossas memórias.

A partir do pressuposto da necessidade desses registros memoráveis, a propositura de produção textual aqui apresentada desenvolve-se com o objetivo de registrar dados sobre a vivência escolar de educandos de uma escola pública do estado da Paraíba, em que cada um deles é instigado a rememorar as experiências escolares, desde os

primeiros dias de convívio escolar até os dias atuais, criando, assim, um relato de memórias.

O suporte teórico deste trabalho apresenta-se fundamentado em Bergamaschi (2002), Candido (1995), Cosson (2012), Hall (2011), Le Goff (2013) Schnneuwly; Dolz (2011) e apresenta textos de apoio literário a partir da obra de José Lins do Rego (2008), Machado de Assis (2014), entre outros.

É imprescindível, ainda, ressaltar que a base norteadora dessa intervenção docente foram os estudos proporcionados pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), programa instituído em rede nacional, adotado pela UFPB, com o gerenciamento da UFRN e custeado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES. O Profletras foi uma porta que se abriu a docentes de escolas públicas de todo Brasil, a fim de expandir a qualidade do ensino dos educandos do nível fundamental, com a intenção de promover a ascensão quanto à capacidade desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita, à luz de aportes teóricos consistentes, possíveis de aliar-se à prática cotidiana em sala de aula. Além do mais, o programa ofertou disciplinas de Literatura que vieram estreitar os laços entre o ensino da língua materna e da literatura na educação básica, tornando o estudo mais cativante e deleitoso fundamentado nas discussões advindas das propostas e das disciplinas dessa pós-graduação.

No Mestrado Profissional em Letras, as discussões fluíam com ostensiva distinção para a leitura, compreensão e produção de texto, dentro e fora da escola, e, na disciplina de Leitura do texto literário, o direcionamento era o diálogo acerca do letramento literário. Nesse sentido, afirmam Melo e Santos:

[...]faz-se necessário refletir sobre as práticas e estratégias que norteiam o ensino do texto literário e, também, reconhecer que a literatura deve ocupar lugar privilegiado na hierarquia das aprendizagens (MELO, SANTOS, 2015, p. 6).

Para os autores, o ensino do texto literário é prioridade na educação básica, muitas vezes não introduzido na prática cotidiana do docente.

Em vista do exposto, é incontestada a condução resultante da formação do Profletras na prática docente que se evidencia neste trabalho, incluindo toda a grade curricular do programa, com destaque para as disciplinas de Leitura do texto literário e Literatura infanto-juvenil.

2 Visões conceituais e metodológicas

É impossível falar de memórias e de identidades sem que lancemos o pensamento aos familiares, aos amigos, aos professores, àqueles com quem compartilhamos a vida, as aventuras, as peripécias, os sonhos, até mesmo as atribulações que a nossa existência nos propicia.

À medida que buscamos registrar o que foi vivido no período escolar, o que, de fato, construímos, impreterivelmente, observamos que as experiências vivenciadas podem, parte delas, ficar perdidas no tempo ou nas lembranças dos grupos sociais ou familiar a que estamos agregados.

E, a partir desse resgate da coletividade, viabiliza-se também o registro da memória social, que também contribui, efetivamente, com as memórias escolares. Segundo Le Goff (2013, p. 390), estudar a memória social é fundamental para “abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora atrasada, ora adiantada”. Restaurar a memória social, evidentemente, auxilia na reinterpretção de problemas já passados, o que pode favorecer tomadas de decisão sem prejuízo de rompimentos sociais.

Quanto ao célere avanço das tecnologias modernas, Bergamaschi (2002, p. 137) afirma que esta ocorrência evidenciou “a ‘memória curta’, que desde então passou a predominar, desatualizando e transformando em obsoleto o recém criado”. Nesse aceleração em que vivemos, no processo da “memória curta”, muito se perde e pouco se registra. Por esse motivo, vale questionar: Quem sou eu no mundo em que vivo? Posso contribuir para transformá-lo ou devo me submeter aos modelos vigentes? Sem memória de si e de sua comunidade, o sujeito é desenraizado, desalojado de histórias e tradições específicas e fica mais vulnerável às influências de uma sociedade mercantilizada, marcada pelo consumismo que, na visão de Stuart Hall, promove um verdadeiro “supermercado cultural” (2011, p.75).

Com a finalidade de promover o registro das memórias, em sala de aula, estudantes são estimulados a resgatar os relatos do tempo de escola e passarão a narrá-los com deleite, registrando-os através de *smartphones*, *tablets*, *notebooks* e por escrito. O estímulo para o resgate das lembranças e identidades dos anos de escola teve respaldo em leituras deleites de textos literários, tendo em vista a contribuição da literatura para a formação humana, de sensibilização e socialização, conforme a assertiva de Candido (1995), ao afirmar que a literatura possui uma função humanizadora, com intenções de socialização e sensibilização social.

Ademais, é necessário incluir a política de letramento, visto que o educando deve compreender a importância de instituir por escrito os seus relatos estudantis. Nesse caso, vale ressaltar que o letramento literário difere dos demais letramentos, posto que a literatura apresenta uma visão ímpar no tocante à linguagem. Sendo assim, compete à literatura, dentro e fora da escola, converter o mundo, para sensibilizá-lo e humanizá-lo, que, segundo afirma Cosson (2006, p. 17), deve “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. O letramento a partir dos textos literários oportuniza uma visibilidade privilegiada de inserção no mundo da escrita. É certo também que é na escola que o letramento literário se materializa a partir de um planejamento que inclui textos literários previamente selecionados pelo professor.

Enfim, os estudantes são instigados à leitura de textos literários, passando a conhecer autores e obras a exemplo do escritor modernista José Lins do Rego, na narrativa de **Menino de Engenho**, na voz do narrador-personagem Carlos de Melo, encantado pela vida no Engenho Corredor, de seu avô José Paulino, onde passa parte de sua infância e vive inúmeras aventuras, entre a inocência pueril e as primeiras experiências de adolescente, sua chegada à escola informal, onde teve contato com as “primeiras letras”, em um ambiente de confronto das relações sociais, de novas descobertas, experimentações de leitura e afetividade. E ainda, o texto machadiano em **Conto de escola**, em que Machado de Assis nos apresenta Pilar, o narrador protagonista da his-

tória que narra o primeiro contato de um menino com a corrupção e a delação, fato que ocorre na escola.

Assim, a proposta de intervenção didática seguirá à luz dos aportes teóricos expostos e dos textos literários selecionados. A leitura dos textos é um convite para que o estudante possa entrelaçar-se com as múltiplas possibilidades expostas pelos autores de distintas localizações temporais e estéticas, a contar desse momento, as lembranças e motivos para escrever fluirão gradativamente.

3 Do texto literário ao registro das memórias escolares

À escola cabe a atribuição relevante quanto ao registro das memórias e é outorgada à instituição a função de desenvolver o gosto pela leitura em seus educandos, apresentando-lhes textos literários e propiciando a compreensão destes. Dessa forma, a literatura contribui, decisivamente, com a descoberta das identidades e a produção dos relatos de memórias.

3.1 *A Literatura e a representação da vida*

Ao formularmos a proposta de trabalho, refletimos sobre as dificuldades que historicamente vêm acompanhando professores e alunos, especialmente da rede pública deste país. Entendemos que atividades que promovam e fortaleçam a interação entre leitores e o texto literário demandam planejamento e envolvimento da comunidade escolar.

Nesse sentido, a proposta de intervenção pedagógica foi pensada a fim de proporcionar o relato das memórias escolares dos sujeitos à medida que percebem suas identidades, despertados pela leitura de textos literários, pesquisa com parentes e roda de conversas. Esse processo de contato e conhecimento do texto literário tem um caráter humanizador apontado por Candido, no texto “O direito à literatura”:

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental (CANDIDO, 1995, p. 177).

O texto literário eleva a sensibilidade e a autoestima do leitor, numa proposta de ampliação do conhecimento da literatura e, até mesmo, da produção textual a partir de seu envolvimento com a arte. Esse trabalho precisa ser cuidadosamente planejado pelo professor, e não apenas o professor de Língua Portuguesa, numa interação com a escola, que deve favorecer um ambiente propício a fim de que docentes e discentes sintam-se acolhidos, convidados à leitura.

Quanto à seleção dos textos a serem trabalhados na escola, em **Letramento literário**, Rildo Cosson (2012) conclui que ao professor cabe a responsabilidade de selecionar os textos a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, progredindo para outras leituras que os conduzam à ampliação do universo leitor. Dando ênfase a essa questão, o autor sugere que:

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimentos singulares (COSSON, 2012, p. 35).

Há uma expressiva contribuição de Cosson para a nossa intervenção quanto à modesta antologia apresentada aos nossos estudantes. Quanto ao gênero textual, foram escolhidos romance, conto e poema; todos os textos são motivadores do tema escola, memórias e identidades, de épocas diversas da literatura brasileira.

Ressalta-se, portanto, a relevância do estudo do texto literário evidenciado durante o curso do Mestrado Profissional em Letras, com destaque para a asserção do professor João Carlos Biella, que acentua a conjuntura da disciplina Leitura do texto literário e outras optativas no curso de pós-graduação, ao frisar o objetivo da disciplina:

Uma experiência desejada pelas disciplinas de Literatura, na formação do aluno-mestrando do mestrado profissional (PROFLETRAS), é a de aproximar o professor do ensino básico de uma potencial bibliografia sobre o letramento literário (BIELLA apud MELO, SANTOS, 2015, p. 9)

É notória a sustentação de Biella a respeito da tese de que o professor de Língua Portuguesa deve conhecer uma vasta e possante lista de livros literários para potencializar o trabalho pedagógico a favor da leitura, da compreensão de texto, do deleite e do despertar da sensibilidade humana no educando.

Logo, designa-se como prioridade o estudo do texto literário em sala de aula, desde os anos iniciais, com o intuito de desenvolver a aptidão de leitura, compreensão e produção de texto, sob a ótica da empatia e humanização.

3.2 Relatos de memórias escolares

A ação pedagógica desenvolve-se a partir da leitura do romance modernista **Menino de Engenho**, de José Lins do Rego, com destaque para o capítulo 14, em que o narrador protagonista rememora seus primeiros contatos com a escola, com a figura do mestre, dos ensinamentos da escrita, da matemática e de outras experiências em outro espaço, fora do engenho do avô. Após a leitura, seguem-se os debates, discussões, questionamentos, relatos orais e orientação para pesquisa com familiares sobre os anos iniciais de escola, professores, lugares, fatos marcantes. Para exposição das informações colhidas em casa, organizam-se as rodas de conversas sobre as memórias resgatadas, comparação de fatos vividos nos anos iniciais e nos dias atuais.

Nas aulas seguintes, os estudantes têm contato com a obra realista de Machado de Assis, **Conto de escola**, narrativa que também apresenta um narrador em primeira pessoa que recorda um momento específico de seu tempo de escola, expondo, paralelamente, um pouco de História com o fim de contextualizar o regime adotado por seu mestre. O relato exposto pelo narrador-protagonista Pilar contribui com as discussões das lembranças do tempo de estudante de cada um, considerando as peripécias vividas e rememoradas.

Outro texto apresentado aos educandos foi o cordel **Saudade da Escola**, de João Vitor, estudante de escola pública de Jucati (PE),¹ escrito no ano de 2020, para expressar a falta que se sente da escola em tempos de pandemia da covid-19. Logo, as produções escritas despontam e são compartilhadas através de leituras, inseridas em um processo de revisão e reescrita constantes do gênero textual relato de memórias, focando em episódios memoráveis vivenciados na escola, dos anos iniciais até agora.

Toda essa metodologia adotada para a produção textual dos relatos de memórias a partir do texto literário segue a orientação das sequências didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Segundo os autores, “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 82). Portanto, é primordial que se tenha a clareza de que uma intervenção didática deve ser planejada à luz de um aporte teórico que oriente a materialização de um produto, nesse caso, a produção dos relatos de memórias escolares.

Nesse encadeamento de ações interventivas, no deleite da leitura do texto literário, na interação das lembranças dos anos iniciais da escola ainda no frescor da infância, no convívio com as primeiras professoras, no deslumbramento da aprendizagem sistemática e formal, na descoberta das identidades através da escola, torna-se evidente a percepção de que a instituição escolar tem uma relação estreita com a formação identitária dos indivíduos. Dessa forma, vale lembrar que Hall (2011) afirma não haver, no sujeito, uma identidade plena e única, que ela se constitui e se modifica com nossas experiências culturais.

Compreende-se, assim, que a formação identitária não é estática, construída em forma, podendo, inclusive, modificar-se com o tempo. Segundo Hall (2011, p. 13), “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. A velocidade com que as transformações ocorrem no mundo moderno impõe ao homem a necessidade de caminhar no mesmo ritmo. Nessa corrida alucinante,

⁴ Texto disponível em vídeo em: <https://obseducovid19.wordpress.com/2020/04/30/um-cordel-sobre-a-saudade-da-escola-em-tempos-de-pandemia/>

para manter-se em sintonia, o passado vai ficando cada vez mais distante e valores fundamentais são esquecidos.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilo, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha (HALL, 2011, p. 75).

Percebemos, então, a mutação da identidade social – com grandes contribuições da escola – na linha do tempo da humanidade. O estilo de vida e os meios de que as pessoas dispõem acabam por moldar um novo perfil identitário para os sujeitos da história. Estes, por sua vez, precisam despertar-se enquanto agentes, para que não sejam tragados pelo aceleração desordenado do progresso e da multiplicidade de opções que lhes são postas.

A escola, então, deve atuar como mediadora na formação de identidades, uma vez que – como instituição social e formadora de cidadania – é seu papel agir de maneira contundente no desenvolvimento do senso crítico, que contribui com a descoberta das identidades. Além da responsabilidade de protagonizar como interventora entre a identidade coletiva da humanidade, numa ampla referência, e da identidade nacional. De acordo com a assertiva de Hall (2011, p. 47), “no mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural”.

É incontestável, por conseguinte, que a escola deve atuar de maneira decisiva na construção das identidades, tanto individual quanto coletiva, proporcionando ao sujeito a concepção de agente de sua própria história e da História do seu povo, de sua gente:

as pesquisas em torno da memória, de modos variados, têm atingido alguns setores educacionais que buscam discuti-la e compreendê-la em diversos contextos, relacionando-a com práticas educativas da sociedade, mais especificamente com práticas escolares (BERGAMASCHI, 2002, p. 132).

A partir do exposto por Bergamaschi, constatamos que já existem trabalhos nesse campo, o que é significativo, pois as atividades escolares devem contemplar o registro das memórias, de forma que o indivíduo se sinta parte da História. Inclusive, esse é um direito do qual não se deve abrir mão, pois, ao longo da História, muito se sonhou com a aquisição e o uso da leitura e da escrita como forma de libertação e de conhecimento do mundo. Assim sendo, remetemos ao texto de Guido (2013):

O uso das letras foi descoberto e inventado para conservar a memória das coisas. Aquilo que queremos reter e aprender de cor fazemos redigir por escrito, a fim de que o que se possa reter perpetuamente na memória frágil e falível seja conservado por escrito e por meio de letras que duram sempre (GUIDO, apud LE GOFF, 2013, p. 411).

Considerada a importância da escrita, conforme assegura o autor, reafirmamos o encargo da escola quanto à formação identitária e o registro das memórias. Portanto, o estudo teórico conduziu à prática, ou seja, à proposta de mediação em sala de aula. Com o propósito de contribuir com a descoberta das identidades e no registro das memórias de estudantes do ensino fundamental, expomos a proposta de interposição, acompanhada de sequências didáticas, que conduziu o trabalho pedagógico de maneira lúdica e cognitiva.

4 Um epílogo da intervenção didática

Decisivamente, o registro das memórias revela a questão identitária, como forma de situar o sujeito (aquele que vai relatar suas vivências) enquanto agente de sua própria história e da história de seu povo. Esse registro depende de vários fatores e situações nas quais o sujeito deve localizar-se, rememorando o convívio dos primeiros anos na escola, sua educação formal, as oportunidades de expressar-se oralmente e por escrito, compreendendo a si mesmo e o mundo que o cerca.

No tocante a esse assunto, é possível expor considerações resultantes da investigação teórica que norteou o projeto de intervenção ora exposto, inclusive, retomando brevemente alguns pontos já eviden-

ciados anteriormente, com a finalidade de traçar um diálogo entre a teoria estudada e as práticas experimentadas em sala de aula.

O aporte teórico direciona as ações pedagógicas a fim de orientar o sujeito na descoberta de suas identidades, ressaltando que as identidades não são estáticas, completas, mas formam-se ao longo do tempo, considerando as experiências vividas e lembradas, enfatizando a concepção de Hall (2011). Além disso, resguardar a memória de um povo é proporcionar a análise crítica e as identificações de descendências futuras, garantindo-lhes a perpetuação do patrimônio histórico social e até mesmo familiar, segundo Le Goff (2013). Nesse sentido, definimos como objetivo geral da mediação o registro das memórias escolares para revelar aspectos identitários, nas modalidades oral e escrita. Com o propósito de certificar as reminiscências do sujeito e da sociedade, a escola tem o compromisso de oportunizar aos seus educandos o escrito de seus relatos para que estes indivíduos tenham a consciência de que fazem parte da história.

Com base nesses argumentos, essa intervenção passa pelo planejamento de oficinas a serem desenvolvidas em sala de aula através da proposta de atividades com textos literários – base leitora deste trabalho. A seleção dos textos de apoio obedece ao tema da intervenção, numa antologia de romance, conto e poema.

Uma consequência evidente do contato com a literatura é a expressão da sensibilidade dos estudantes envolvidos na mediação, evento constatado nas produções orais e produções escritas, o que nos remete claramente à assertiva de Candido (1995) quanto ao processo humanizador efetivado pela literatura.

Reiteramos que esta investigação, em sentido amplo, tem como objetivo registrar as memórias a partir das descobertas identitárias, considerando o contexto socioeconômico e cultural de cada sujeito envolvido na mediação. Para esse fim, foca-se em atividades respaldadas em textos literários – prosa e versos – frisando em temas de valorização da infância, da busca da identidade, da fugacidade para um lugar idealizado, assim como da narrativa da meninice em um espaço propício às aventuras libertinas e relações de afetividade familiar.

Vale ressaltar também que o registro de memórias do tempo de escola contribui para a emergência da autoestima dos estudantes, uma vez que passam a prezar suas histórias de vida, comparando épocas de acontecimentos significativos vividos com fatos nacionalmente e internacionalmente conhecidos, acrescentando ao seu ego que eles não são apenas indivíduos que passam pela vida, mas são agentes da própria história e da história de seu grupo social.

Por fim, constatamos que uma intervenção em sala de aula volta para a leitura de textos literários e a produção textual de relatos de memórias escolares remete-nos para uma incessante reflexão e prática de ações pedagógicas que presidem o trabalho docente em prol da ascensão da aprendizagem, da formação cidadã a partir do reconhecimento da relevância da existência de cada pessoa como aquele que faz história, respaldando o papel da escola na sociedade. Asseguramos ainda que intervenções futuras são necessárias e outras contribuições deverão ser acrescentadas com a perspectiva de propiciar os melhores resultados possíveis aos educandos.

Referências

- ASSIS, Machado de. **Conto de escola**. In *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2014.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Memória: entre o oral e o escrito. **Revista História da Educação**. Pelotas: UFRGS, 2002. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30603/pdf>. Acesso em 29 jul. 2022.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos** – edição revista e ampliada. São Paulo: Duas cidades, 1995.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado 107 de Letras, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

MELO, Carlos Augusto de; SANTOS, Luciane Alves (Org). **Letramento literário e formação do leitor: desafios e perspectivas do PROFLETAS**. João Pessoa/PB: 2015.

REGO, José Lins do. **Menino de Engenho**. 94. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES MEDIADA PELO GÊNERO TEATRO E/OU DRAMÁTICO

Fabírcia Cristiane Guckert

Alaim Souza Neto

1 Introdução



leitura é uma possibilidade relevante para a formação dos alunos.

Segundo Failla (2021),

A leitura é libertadora e promove o protagonismo no acesso ao conhecimento e à cultura. Ela transforma, informa, emociona e humaniza. Traduz e nos aproxima do que é humano em diferentes tempos, lugares, sentidos, culturas e sentimentos (FAILLA, 2021, p. 22).

Para Proust (2003, p. 35), “[...] na medida em que a leitura é para nós a iniciadora cujas chaves mágicas abrem no fundo de nós mesmos a porta das moradas onde não saberíamos penetrar, seu papel na vida é salutar”.

Ao se abordar o desenvolvimento da leitura no contexto escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Língua Portuguesa asseguram que a leitura é, fundamentalmente, um objeto de ensino e tem como finalidade a formação de leitores competentes. Além disso, também é um objeto de aprendizagem, dado que, durante o processo de leitura, os alunos/leitores/espectadores podem realizar um trabalho ativo de construção de significado do texto a partir dos seus próprios objetivos, dos seus conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabem sobre a língua, tais como: características do gênero, do veículo e do sistema de escrita, de forma que faça sentido para eles (BRASIL, 1997).

Candido (2004) alega que a leitura, em especial a leitura literária, não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria

vida. Ela exerce um papel formador da personalidade, segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Assim, é um instrumento poderoso de instrução e educação e deve estar presente nos currículos escolares, sendo proposta a cada aluno como equipamento intelectual e afetivo.

Em relação ao desenvolvimento do teatro na escola, os PCN (BRASIL, 1997) apontam que o teatro proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado do aluno sob vários aspectos, tanto no plano individual quanto no coletivo. Eles balizam que cabe à escola viabilizar o acesso do aluno à literatura, aos vídeos, às atividades de teatro de sua comunidade.

Outros documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), reconhecem o teatro como um instrumento pedagógico que pode auxiliar não só o processo de formação de leitores nas aulas de Língua Portuguesa, como ajudar na formação humana integral dos estudantes. Dado que este gênero, desde a antiguidade clássica, permeia a vida social e comunitária do ser humano, “[...] sempre foi responsável pelo registro da trajetória humana: seus questionamentos existenciais, suas reivindicações sociais e políticas” (GRANERO, 2020, p. 15) e “[...] é polivalente por excelência” (GRANERO, 2020, p. 21). Visto que

O teatro instaura uma experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. (BRASIL, 2017, p. 196).

Além disso, a BNCC (BRASIL, 2017) ressalta que o processo de criação teatral passa por momentos de inspiração coletiva e colaborativa, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atores e espectadores. Dessa forma, as práticas teatrais possibilitam a intensa troca de experiências e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção.

O desenvolvimento da leitura literária e a formação de leitores potencializada pela experiência teatral são procedimentos que podem

elucidar a compreensão profunda e significativa da obra escrita por meio dos processos de identificação e estranhamento, dado que

O teatro consiste numa arte que envolve o indivíduo na sua totalidade, por isso sua utilização como ferramenta didática pode trazer inúmeros benefícios, tais como: despertar a criatividade, ampliar a imaginação, aperfeiçoar a concentração, trabalhar a timidez, exercitar a voz e suas entonações, valorizar o trabalho em grupo e o respeito às regras, desenvolver a coordenação motora. Pode-se citar ainda o trabalho com raciocínio lógico, oralidade, vocabulário, improvisação e solução de problemas em situações fictícias. (COSTA, 2013, p. 130).

Na visão de Granero (2020), o teatro deve ser usado no cenário escolar, uma vez que ele é um meio de socialização que pode trabalhar a linguagem verbal, não verbal e espacial e a atmosfera cênica. Para a autora, ao trabalhar com o teatro, o professor pode identificar uma infinidade de traços da personalidade dos alunos e descobrir talentos, pois alguns estudantes podem-se interessar pela organização dos materiais, pelo cronograma de ensaios ou pela confecção e/ou pelo reparo de acessórios, do que subir ao palco. Além do mais, pode-se identificar nos discentes liderança, carisma e criatividade.

Calzavara (2009) defende o resgate dos textos dramáticos e a experiência teatral, pois pode se desenvolver não só a leitura substantiva, linear, horizontal do texto, mas também a leitura adjetiva que verticaliza e aprofunda o conhecimento potencial do texto dramático. A autora ressalta que o teatro não pode ser mais um gênero textual na aula de Língua Portuguesa, visto que ele “[...] exerce uma função social que visa levar o sujeito não apenas nas à emoção, mas à reflexão” (CALZAVARA, 2009, p. 153). Além disso, a pesquisadora argumenta que o trabalho com o teatro na sala de aula Portuguesa, visto que ele “[...] exerce uma função social que visa levar o sujeito não apenas nas à emoção, mas à reflexão” (CALZAVARA, 2009, p. 153). Além disso, a pesquisadora argumenta que o trabalho com o teatro na sala de aula promove o resgate da cidadania e amplia o universo cultural e social dos estudantes, ressaltando a “função lúdica do texto dramático que se completa com a apresentação. (CALZAVARA, 2009, p. 153).

Nesse contexto, o objetivo dessa pesquisa é delinear a problemática em torno da leitura e da formação de leitores mediada pelo gênero teatro e/ou dramático no contexto escolar e apresentar um breve estado da arte acerca das publicações científico-acadêmicas que disseram sobre a temática no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Rede Nacional, entre 2015 e 2021.

2 Problemática

De acordo com Carreira *et al.* (2021), formular o problema sem a urgência de uma solução imediata concreta seria a ação que poria em discussão os saberes que se têm consolidado como úteis e funcionais. Para os autores, a “formulação do problema é mais importante que sua solução porque é o que modifica o conhecimento e coloca em crise nossas formas de fazer as coisas, [...]” (CARREIRA *et al.*, 2021, p. 10).

Assim, a formulação da problemática parte de constatações observadas no contexto educacional brasileiro e da experiência docente, uma vez que “[...] a identificação de questões sobre nossas práticas é o ponto de partida fundamental para nossos processos de pesquisa” (CARREIRA *et al.* 2021, p. 10). Para isso, o problema é apresentado segundo duas conjunturas: primeiramente, em relação à leitura e à formação de leitores a partir da constatação de pesquisadores e de instâncias reguladoras e, em seguida, em relação ao desenvolvimento do teatro, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa.

Em relação à primeira conjuntura, Candido (2004) afirma que literatura é um direito, é fator indispensável de humanização, pois não há equilíbrio social sem ela e pode ter importância equivalente às formas conscientes de inculcamento intencional como a educação familiar, grupal ou escolar. Porém, exercer esse direito, como aponta Candido (2004), e desenvolver a leitura e a formação de leitores, em contexto de escola pública, nem sempre foi e ainda não é uma das tarefas mais fáceis. Reis (2007) afirma que essa empreitada tem-se tornado tão mais difícil na atualidade devido à consolidação do que ele chama de crise das Humanidades, causada pela:

Deslegitimação progressiva da palavra escrita (e lida), em benefício de discursos dominados pela imagem, a gradual perda de poder simbólico de poder simbólico de saberes com larga tra-

dição na cultura ocidental (a Filosofia, a Literatura, a História), a hegemonização televisiva e a brutal tabloidização da vida pública e até da privada...), a afirmação de ciências sociais que às vezes correm a margem daqueles saberes, a integração acadêmica de formações antes entendidas como profissões: sustentadas por autoaprendizagens “práticas” (o jornalismo por, o crescente prestígio de áreas e carreiras que correspondem a solicitações novas e socialmente prementes (a psicologia, a linguística, a informática, a publicidade, o marketing, a gestão), a confiança acrítica no caráter “redentor” de certas ciências (como as chamadas ciências da educação), tudo por junto levou a uma profunda redistribuição de poderes e de espaço de atuação, obrigando a repensar o lugar, a função e os modelos de formação por que se regem as Humanidades. (REIS, 2007, p. 71).

Maia (2007) alega que, desde o final da década de 1970, o tema leitura tem sido objeto de reflexões em livros e revistas especializadas, em seminários e congressos, de modo que, no caso da educação brasileira, convencionou-se chamar o problema de “a crise da leitura” (MAIA, 2007, p. 15). Para a autora,

[...] justifica-se o uso do termo crise, uma vez que a questão da leitura tem se tornado, com frequência, objeto de análise de vários autores, que refletindo acerca do processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa, apontam para uma situação linguístico-pedagógica que exige cuidados. (MAIA, 2007, p. 15).

Segundo o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) (BRASIL, 2006), diversas pesquisas realizadas nos últimos anos têm-se empenhado em apresentar contornos mais nítidos do cenário em que se insere a questão da leitura no Brasil, permitindo uma visualização mais ampla da situação e oferecendo dados concretos para que se possa buscar sua superação. Não se pretende, aqui, mostrar todos os resultados das investigações realizadas, mas apresenta-se a realidade leitora segundo a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2021) e os resultados e metas alcançadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), principalmente, nas dependências administrativas públicas, para ampliar a discussão.

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL) desde 2007, mostra retrocessos, dado que se pode

afirmar que quase metade dos brasileiros não são leitores. Segundo José Ângelo Xavier, presidente do Instituto Pró-Livro, “Infelizmente, a 5ª edição nos revelou uma redução no percentual de leitores entre 2015 e 2019, [...]. Continuamos com um patamar de quase 50% de não leitores [...]” (XAVIER apud FAILLA, 2021).

Ao se analisar os dados do IDEB¹ do Brasil, pode-se verificar que os índices observados tanto na rede municipal quanto na rede estadual e privada de ensino não alcançaram a meta projetada para os anos finais do Ensino Fundamental, sendo que as dependências administrativas públicas não têm alcançado a meta desde 2013. O resultado se repete no Ensino Médio, visto que os índices observados nas redes estadual e privada de ensino também não alcançaram a meta, fato que também vem ocorrendo nas dependências públicas desde 2013. Ao se notar os resultados e as metas do estado de Santa Catarina, o quadro se repete tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio (BRASIL, 2020).

Os PCN (BRASIL, 1997) de Língua Portuguesa, de certa forma, evidenciam como a leitura vem sendo trabalhada na prática e criticam como o texto literário é usado como pretexto para alfabetizar, para responder longos exercícios mecânicos de interpretação explícita e para, principalmente, ensinar a gramática conceitual e normativa.

Antunes (2021) também elenca algumas constatações menos positivas acerca de como vem sendo realizado o trabalho com a leitura no componente curricular Língua Portuguesa. A autora alega que ainda se desenvolve, no que se refere ao ensino da leitura, uma atividade “[...] centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre, nessas circunstâncias não há leitura, porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto.” (ANTUNES, 2021, p. 27). Para a linguista, a atividade de leitura é realizada “[...] sem interesse, sem função, pois parece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente.” (ANTUNES, 2021, p. 27). Ou seja, na realidade, em sua maioria, o que se tem é uma escola

¹ É um indicador criado pelo Governo Federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas e é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

“[...] sem tempo para a leitura” (ANTUNES, 2021, p.28), que apresenta atividades incapazes “de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela).” (ANTUNES, 2021, p. 28).

Com relação à segunda conjuntura, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, em contexto de escola pública, se desenvolve, em sua maioria, a partir da utilização do livro didático, conforme afirma Schröder (2013, p. 206): “desde os anos 1970, o livro didático alcança papel decisivo no ensino em virtude das condições do professor e do aluno, é notório que se que se fortaleça e amplie a concepção deste material didático”. Pode ser retratado, predominantemente, pelo seu caráter normativo, cuja organização curricular dá pouco espaço para o gênero teatral, a retextualização e a e a proposição de encenação de peças teatrais.

Miranda *et al.* (2009) expõem que há muitas maneiras de se trabalhar o teatro na escola. Contudo, o que se tem presenciado, de certa forma, é uma banalização do uso dessa forma artística em datas comemorativas, sem objetivo pedagógico. Cosson (2021) argumenta que “[...] não é preciso dizer muito sobre essa prática, felizmente ainda viva em várias escolas, embora com maior emprego junto aos alunos dos anos iniciais ou presa a eventos específicos” (COSSON, 2021, p. 110). Além disso, há certo “[...] preconceito coma atividade artística” (MIRANDA *et al.*, 2009, p. 177), que ainda é vista como “matação” de aula.

Para Granero (2020), o que emperra o desenvolvimento do teatro no ambiente escolar é a falta de estrutura física de muitas escolas, principalmente das públicas, como, por exemplo, a inexistência de espaço multiuso com palco, cortina, equipamentos sonoros de qualidade, como caixas de som e microfones com e sem fio, para realizar as oficinas, os ensaios e as apresentações. Ademais, falta espaço para guardar os cenários, os objetos e os figurinos.

Pode-se citar outros obstáculos, como o “número insuficiente de aulas” (MIRANDA *et al.*, 2009, p. 6) do componente curricular Língua Portuguesa; “classes inteiras e com grande quantidade de alunos” (MIRANDA *et al.*, p. 177) para realizar esse tipo de prática. Além disso, pode-se fazer referência ao despreparo docente, “[...] a falta de co-

nhecimento e orientação” (CALZAVARA, 2009, p. 153), pois, às vezes, o professor não tem a devida formação, não se sente confortável e seguro para trabalhar com o gênero teatro.

Às vezes, essas dificuldades nascem da formação tradicional que o professor recebeu e, conseqüentemente, de sua concepção de currículo, visto que “possuem uma concepção de currículo tradicional (uma lista de conteúdos) que deve ser ensinada, pois é isso que os alunos precisam saber” (PAVAN, 2008, p. 123). Além disso, há uma “[...] estreita compreensão do que seja o papel do professor (limitado ao ato de ensinar conteúdos)” (PAVAN, 2008, p. 118), e do “[...] excesso de imposição de disciplina e privação de liberdade de ação do aluno” (MIRANDA et al., 2009, p. 177).

Para Calzavara (2009), uma das maiores dificuldades de realização da leitura do texto dramático diz respeito à editoração de obras com o gênero, pois é restrita e pouco divulgada. Além disso, a autora também cita que “[...] da mesma forma, os professores, pela falta de conhecimento ou de orientação, deixam de abordar esta atividade como parte de suas aulas.” (CALZAVARA, 2009, p. 153).

Ademais, é necessário ressaltar que a temática, de certa forma, sofre com a falta de discussão e pesquisas no campo acadêmico. Para Cavassin (2008), muitos fatores ainda limitam e dificultam a sedimentação de pesquisas teóricas, assim como o desenvolvimento de práticas significativas.

Na história da produção científica, em função da predominância do Paradigma Moderno, Cartesiano ou Racional, a relação arte e ciência já é algo bastante inovador. A supremacia dessa forma de conhecimento sobre aquela deixou, por séculos, a arte num *status* inferior. (CAVASSIN, 2008, p. 40).

Assim, um dos problemas decorrentes é a carência de material referente à metodologia de pesquisa e a identificação do objeto de estudo em função do caráter processual e efêmero da arte (CARREIRA; CABRAL, 2006 apud CAVASSIN, 2008). Ou seja, é necessário elaborar “[...] propostas que tem seu maior interesse no próprio acontecimento, no instante da experiência” (CARREIRA et al., 2021, p. 9), como é o caso do teatro e do processo de formação de leitores.

Dessa forma, conforme demonstrado, a formação de leitores, principalmente, de leitores literários, e o desenvolvimento de práticas teatrais nas aulas de Língua Portuguesa se configuram como um problema no contexto de sala de aula.

3 Revisão de literatura

O PROFLETRAS, ofertado em Rede Nacional, é um curso semipresencial que conta com a participação de Instituições de Ensino Superior (IES), no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e reúne 42 universidades públicas. O curso visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país, e concentra-se na área de linguagens e letramentos, reunindo duas linhas de pesquisas: estudos das linguagens e práticas sociais e estudos literários.

Os estudos literários se concentram nas discussões epistemológicas em torno do ensino da literatura, voltadas à formação do professor do ensino básico; na formação do leitor literário; na abordagem, na escola, da variedade da produção literária, incluindo desde os textos clássicos nacionais e mundiais às expressões de matriz africana e indígena brasileira; e na mediação do professor para a experiência estética do ler e do escrever do texto literário.

De acordo com as normativas do programa, o trabalho final deve ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula no que concerne ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Com isso, pode ter diferentes formatos, por exemplo, ser constituído de uma parte teórica e uma prática.

Essa investigação se assenta dentro da linha de estudos literários do PROFLETRAS e tem como objeto de pesquisa a formação de leitores mediada pelo teatro, uma vez que a leitura e a formação de leitores se constituem um dos principais problemas enfrentados na prática docente diária. Assim, essa conjuntura provocou a necessidade de se compreender o que vem sendo construído como pesquisa em termos de práticas e direcionamento das produções sobre leitura e formação de leitores mediada pelo gênero teatro e/ou dramático, voltadas para

as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, em contexto de escola pública, a partir da seguinte questão: visto que “[...] a pergunta é o que produz o movimento dos processos criativos” (CARREIRA et al., 2021, p. 10), qual é o panorama de dissertações que abordam a leitura e a formação de leitores mediada gênero teatro e/ou dramático no PROFLETRAS – Rede Nacional?

Assim, para responder a pergunta que mobiliza essa reflexão, fez-se uma pesquisa na base de dados do programa, que é veiculada eletronicamente e disponibiliza o texto completo dos trabalhos segundo os seguintes critérios de inclusão.

Quadro 1: Critérios.

Critérios de inclusão	
1	A dissertação foi produzida em uma das unidades do PROFLETRAS-Rede Nacional.
2	2 A dissertação possui no título um dos <i>strings</i> de busca: “teatr”, drama, câmara, clímax, antagonista, protagonista, peça, ato, ator, cênica, cenógrafo, pantomina, roteiro e sonoplastia.
3	A dissertação compreende o período de 2015, ano de identificação das primeiras defesas que ocorreram no programa, a 2021.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Para realizar essa coleta, fez-se uma busca no site oficial do PROFLETRAS – Rede Nacional, clicando-se na aba “Repositório”, em seguida, digitou-se um dos strings de busca no campo “Título”. Na sequência, de acordo com os critérios de inclusão, fez-se o download das pesquisas. Para organizar os dados, elaborou-se um quadro de referência, registrando-se, em ordem cronológica, o título da investigação, o nome do(a) professor(a) pesquisador(a) e do IES e a data da defesa.

A partir desse levantamento, atingiu-se o seguinte resultado: um mapeamento das produções científico-acadêmicas produzidas pelos pesquisadores no PROFLETRAS sobre leitura e formação de leitores mediada pelo gênero teatro e/ou dramático, ou seja, um breve estado da arte.

Das 2.551 dissertações que compuseram a revisão, 13 continham no título o filtro de busca “teatr” e 4 o filtro “drama”, totalizando

0,7% das pesquisas realizadas. Vale ressaltar que, em relação aos demais *strings* de busca elencados, nada foi localizado.

Depois de se montar o primeiro quadro de referência, fez-se a leitura dos resumos, das introduções e das referências bibliográficas, destacando-se, no corpo do texto, o objetivo geral de cada uma das 17 investigações elencadas. A partir dessa identificação, um novo quadro de referência foi elaborado, uma vez que 9 das 17 pesquisas almejavam, em seu objetivo geral, a formação de leitores mediada pelo gênero teatro e/ou dramático.

Ao se observar o IES desse quadro de referência, pôde-se identificar que duas das nove investigações foram realizadas na Universidade do Estado do Mato Grosso, três na Universidade Estadual da Bahia e quatro na Universidade Estadual da Paraíba. Contudo, não se identificou nenhuma pesquisa nas unidades da Região Sul do país. Ao se considerar a data da defesa das nove dissertações, pode-se observar que uma dissertação foi defendida em 2015, uma em 2016, quatro em 2018, duas em 2019 e uma em 2020.

Em uma releitura dos resumos, ao se ponderar as escolhas das palavras-chave, identificou-se uma dissertação com palavra-chave “leitura”, duas com “leitura literária”, uma com “leitura dramática”, uma com “formação de leitores literários” e uma com “formação de leitores”. Em relação ao gênero teatro e/ou dramático, identificou-se duas investigações com a palavra-chave “teatro”, três com “texto teatral” e uma com “peça teatral”.

4 Considerações

Com relação à delimitação da problemática em torno da leitura e da formação de leitores, pesquisadores afirmam que há uma “crise da leitura” (MAIA, 2007, p. 15). Além disso, pesquisas revelam que o brasileiro tem lido menos, dados produzidos por instâncias reguladoras demonstram sistematicamente que mais da metade dos alunos, ao concluir o Ensino Fundamental, não dominam as competências básicas de leitura.

Não se pode absolutizar os dados, uma vez que são relativos. No entanto, são muitos os indicadores que confirmam o problema da não-aprendizagem dos alunos em relação à leitura, principalmente

na rede pública de ensino. Dadas as condições, pode-se afirmar que, na sociedade brasileira, “a leitura ainda não é nem hábito e nem ato” (PERROTTI, 1999, p. 35). Por outro lado, o desenvolvimento de práticas teatrais na escola, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, sofre com a ausência de estrutura física das unidades de ensino, com um número insuficiente de aulas, com salas cheias, com despreparo docente, com a falta de conhecimento, orientação, editoração e, até mesmo, com a concepção tradicional de currículo e com a carência de discussão e pesquisas.

Em relação ao panorama de dissertações que discorreram sobre leitura e formação de leitores mediada pelo gênero teatro e/ou dramático no PROFLETRAS – Rede Nacional, pode-se afirmar que, a partir dos dados coletados e das análises efetuadas, é possível observar que há lacunas e carências, conforme sinalizou Cavassin (2008). Assim, os resultados elucidados permitem que se faça uma síntese e fornecem pistas teóricas e práticas para reflexões futuras, ratificando a necessidade de se desenvolver mais propostas investigativas nessa área no PROFLETRAS.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. 18. ed. São Paulo: Parábola, 2021. 182 p. (Aula 1).

BRASIL. Ministério da Educação. **IDEB–Resultados e Metas**. 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 30 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional do Livro e Leitura–PNLL**. Brasília, DF: MEC, 2006 Disponível em: <file:///C:/Users/ACER/Documents/UFSC/Profletras/Meu%20projeto/Leitura,%20Literatura%20e%20forma%-C3%A7%C3%A3o%20de%20leitores/PNLL.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais Curriculares**: língua portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**: vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

CALZAVARA, Rosemari Bendlin. Encenar e ensinar o texto dramático na escola. **Revista Científica da FAP**. Curitiba, v. 4, n. 4, p. 149-154, jul./dez. 2009.

CARREIRA, André et al. As Artes da Cena como conhecimento e pesquisa na escola. **Revista Nupeart**: Dossiê Especial Prof-Artes, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 7-23, set. 2021. Universidade do Estado de Santa Catarina. <http://dx.doi.org/10.5965/10.5965/2358092525252021>. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/20961/13324>. Acesso em: 26 ago. 2022.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. **Revista Científica/Fap**, Curitiba, v. 3, p. 39-52, jan./dez 2008. Bimestral. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1624>. Acesso em: 14 ago. 2022.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSTA, Elisa Augusta Lopes. Teatro na aula de Língua Portuguesa: um espetáculo em três atos. **Educamazônia–Educação, Sociedade e Meio Ambiente**. Pará, n. 2, p. 125-145, jul. 2013.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. 327 p. Disponível em: <https://docplayer.com.br/214100293-Retratos-da-leitura-no-brasil-zoara-failla-organizadora.html>. Acesso em: 10 out. 2021.

GRANEIRO, Vic Vieira. **Como usar o teatro na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2020.

MAIA, Josiane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MAREGA, L. M. P. **A palavra em cena: o texto dramático ao ensino de língua portuguesa**. 2015. 262 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MIRANDA, Juliana Lourenço *et al.* Teatro e a escola: funções, importâncias e práticas. **Revista CEPPG: CESUC**, Catalão, ano XI, n. 20, p. 172-181, jan. 2009. Disponível em: http://www.portalcatalao.com/painel_clientes/cesuc/painel/arquivos/upload/temp/a1129237b55e-dac1c4426c248a834be2.pdf. Acesso em: 11 jul. 2021.

PAVAN, Ruth. As concepções de currículo das professoras da educação básica e sua relação com os conhecimentos considerados relevantes. In: CARVALHO, Diana Carvalho de; GRANDE, Beleni Salete; BITTAR, Mariluce (org.). **Currículo, diversidade e formação**. Florianópolis: UFSC, 2008. cap. 5. p. 111-126.

PERROTTI, Edmir. Leitores, ledores e outros afins: (apontamentos sobre formação ao leitor). In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo(org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 31-43. Disponível em: https://visionvox.net/biblioteca/e/Edmir_Perrotti_Leitores,_Ledores_E_Outros_Afins.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003..

REIS, Carlos. O day after de uma crise: novos horizontes da leitura. In: SILVA, Augusto Soares da et al. **Novos horizontes das humanidades**. Braga: Universidade Católica Portuguesa, 2007.

SCHRÖDER, Mirian. O ensino de Língua Portuguesa nas páginas do livro didático. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 9, p. 193-208, jun. 2013.

LEITURA SOCIAL-IDENTITÁRIA DE POEMAS DE TOBIAS BARRETO

*Noeme Leite do Nascimento Oliveira
Carlos Magno Gomes*

1 Considerações iniciais

O potencial do texto lírico nos convida a testar mais experiências em sala de aula para desenvolvermos o gosto pela especificidade desse gênero literário. Uma saída para o ensino escolarizado da poesia é explorar novas rotas de leitura a partir do processo de recepção do texto literário, atualizando sentidos e propondo revisões. Nessas dinâmicas, textos que historicamente já fazem parte do cânone podem ser relidos, tendo como mediação valores culturais atuais.

Com base nesse desafio, trazemos a público uma proposta de intervenção literária para as séries finais do ensino fundamental com o objetivo de desenvolver leituras sociais-identitárias dos poemas de Tobias Barreto: “O beija-flor” e “O beijo”, publicados no clássico *Noites e dias* (1881). Esses textos descrevem as conquistas de um eu lírico que nos remetem ao tema do assédio masculino. Além dessa temática, a escolha desse escritor visa relermos sua poesia, que é pouco divulgada pelo cânone escolar.

Esta experiência dialoga com pesquisas desenvolvidas anteriormente no Profletras, Unidade de Itabaiana, voltadas para reflexões sobre ensino de literatura e igualdade de gênero. Partimos de proposições que ressaltam uma prática de leitura que tanto envolve questões estéticas quanto ideológicas, “pois estamos pensando em desenvolver o gosto pela leitura e pela formação crítica desse/a leitor/a para questionar valores da violência estrutural imposta às mulheres” (JESUS; GOMES, 2020, p. 85).

No campo metodológico, incorporamos algumas estratégias da abordagem social-identitária que têm como meta propor reflexões sobre desigualdades sociais e estão voltadas para a emancipação identitária conquistada com reflexões sobre empoderamento e lugar de fala

daqueles que questionam as identidades hegemônicas. Nessa abordagem, “o papel do aluno consiste em assumir de maneira positiva a sua identidade minoritária e discriminada socialmente” (COSSON, 2020, p.111). Assim, nossa intenção é debater o assédio sexual por trás de inocentes cenas de beijos roubados, que reforçam o culto da masculinidade abusiva.

Quanto à questão do gênero lírico, incorporamos a prerrogativa de que o poema é um jogo de palavras que também é lúdico e brinca com nossa imaginação, como nos alerta Hélder Pinheiro: “Praticar leitura de poesia é uma saída para o desenvolvimento do prazer da leitura” (2018, p.18). Por essa perspectiva, o letramento lírico demanda um pacto com o brincar com os sentidos do texto que tanto pode ser divertido como crítico, quando praticado coletivamente.

A formação do leitor na educação básica contribui para o amadurecimento desse sujeito tanto para a vida acadêmica como profissional. Acreditamos que a leitura no espaço escolar é também muito importante para a formação do cidadão. O letramento literário é fundamental para o empoderamento do leitor, quando é voltado a interpretar questões que dizem respeito à comunidade onde a escola está inserida, uma vez que “a literatura produzida é marcada pelos horizontes culturais de sua época, do mesmo modo a recepção estética o é” (REZENDE, 2021, p.42).

Pensando na contribuição de práticas literárias voltadas para o debate sobre o respeito ao direito de a mulher dizer não, a seguir, destacamos algumas reflexões sobre a abordagem social-identitária.

2 Do jogo lírico à abordagem social-identitária

A abordagem social-identitária tem a particularidade de trazer temas atuais para as reflexões sociais da leitura escolarizada, uma vez que essa prática motiva os jovens e amplia seu horizonte cultural diante das várias possibilidades interpretativas dos textos. Nessa empreitada, precisamos ter equilíbrio e manter o foco no texto literário, abrindo espaço para os aspectos estéticos e ideológicos.

Além disso, a perspectiva social-identitária possibilita a ampliação dos “direitos do leitor” enquanto coautor no processo de interpretação a partir de sua identificação com as questões sociais representa-

das na obra literária. Particularmente, essa abordagem é uma prática de reconhecimento de lugares de fala dos oprimidos ou marginalizados e, estrategicamente, acontece na “recepção cultural que valoriza a alteridade e as diferenças identitárias em suas diferentes interfaces de classes, de raça, de gênero, ou de sexualidade”, entre outras (GOMES, 2012, p.168).

Assim, priorizamos um debate em torno do questionamento do assédio masculino em casos de paquera, ao revisarmos o desconforto feminino diante de “cantadas” indesejadas, uma vez que estamos interessados em promover o debate sobre igualdade de gênero, levando em conta que precisamos entender que quando a mulher diz “Não é não”.¹ Esse tipo de reflexão tem alcançado bons resultados, ao motivar os jovens

a ampliarem seu horizonte cultural de leitura tendo consciência de que ocorreram várias transformações no trato com as meninas, mulheres, pois possibilitaram a difusão das sementes para uma melhoria considerável na valorização do lugar da fala da mulher (JESUS; GOMES, 2020, p.101).

Para uma prática de leitura democrática e participativa, devemos ficar atentos à escolha dos textos e definição dos critérios ideológicos para evitarmos o didatismo e o moralismo que sobrepõem valores preestabelecidos à qualidade estética. No caso do texto lírico, a pulsão estética não pode ficar de fora. Para Christina Ramalho, a poesia é um alimento essencial à alma, um elemento de apreensão da sensibilidade, por isso devemos enfatizar uma metodologia que favoreça a descoberta de sentidos do texto e que “não seja aplicada de forma mecânica” (RAMALHO, 2014, p 332). Essa reflexão reforça nossas preocupações com uma prática pelo gosto de ler poemas que não se feche no tema, mas que instigue o leitor a entender como as questões são resolvidas na instância literária.

¹ A campanha do “Não é não” vem sendo ampliada desde 2017 durante o carnaval na luta contra o assédio sexual em diversos estados da federação. Além disso, os órgãos oficiais têm feito várias campanhas contra a importunação feminina, como a cartilha “Cantada não é elogio”. Disponível em https://www.gov.br/fundacentro/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/cissp-1/arquivos_cissp/cartilha-assedio.pdf. Acesso em 09 out 2022.

Para um momento lúdico, os poemas devem ser discutidos, apreciados, aproximados à vida dos seus leitores. Esse letramento acontece quando propomos leituras que respeitem a perspectiva estética “sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (COSSON, 2014, p. 23). Esse ato se concretiza quando o processo de leitura explora o texto lírico como um jogo de imagens no qual pulsam múltiplos sentidos.

Portanto, mesmo retomando aspectos estéticos do passado do texto, as questões sociais podem ser atualizadas no debate sobre as impressões pessoais de cada leitor. Nessa etapa da leitura, a mediação do professor é fundamental para a “formação do cidadão democrático”, dando destaque para os direitos humanos, “pois, é por meio das obras literárias que as questões sociais ganham visibilidade e legitimidade para fazerem parte do diálogo formativo dos professores com os alunos” (COSSON, 2020, p.105).

Hélder Pinheiro, em seu livro *Poesia na sala de aula*, discorre sobre a importância da mediação pedagógica no caso de leitura do texto lírico em espaço escolar, passando pela importância de o professor ter claras as funções sociais da poesia (2018, p. 24-25). Para práticas envolventes, recomenda-se um professor empenhado e que goste de trabalhar com o texto literário, mediando a expressão poética e o jeito de ser/estar dos educandos no processo de aprendizagem.

No caso da abordagem social-identitária não é diferente, a mediação do professor é fundamental, pois valoriza o envolvimento do educador para o sucesso da prática, necessitando que “o professor tenha para com a literatura que ensina um compromisso íntimo e pessoal, ou seja, que deixe de lado o saber técnico e se declare seu amante” (COSSON, 2020, p.141).

Sob esse prisma, Rezende destaca que o discurso esnobe de mostrar o ato de ler autores canônicos, como uma técnica de domínio de gosto estético, deve ser rechaçada, pois se trata de uma visão enciclopédica, marcada por dados que passam “por adaptações, por resumos e pela apresentação de particularidades estilísticas generalizantes, associadas à história da literatura – decerto incapazes por si só de assumir papéis edificantes como o que se espera dessa concepção

de literatura” (2014, p.45). Seguindo essa orientação, o professor tem um compromisso íntimo e pessoal com o texto literário, explorando as subjetividades da recepção literária.

Para essa abordagem, o educando é convidado a participar de forma ativa e colaborativa. Esse envolvimento só acontece se houver uma identificação do leitor com aspectos sociais descritos “no texto literário, ou seja, espera-se do aluno uma atitude empática frente à diversidade social” (COSSON, 2020, p.111). Nesse caso, priorizamos o processo de interpretação a partir das relações entre leitor e contexto social, reforçando uma prática “identitária, explorando os elementos estéticos e culturais de forma politizada” (GOMES, 2012, p. 168).

Assim, acreditamos que, ao propormos a recepção a partir das subjetividades do leitor, estamos propondo a atualização dos sentidos do texto literário de forma concernente com valores atuais e sem rejeitar as interpretações anteriores. Neide Rezende ressalta que toda obra traz pistas de seu horizonte sociocultural e “a recepção da obra se encontra dentro dos contornos desse universo de época” (2021, p. 53). Nesse caso, a transgressão dos valores do contexto da obra é fundamental.

A seguir, passaremos a redesenhar de forma sucinta nossa proposta de leitura pela abordagem social-identitária da cena do beijo roubado na lírica de Tobias Barreto.

3 Do canto da conquista ao assédio sexual

Inicialmente, no primeiro poema selecionado, vamos acompanhar os movimentos do olhar do eu lírico seguindo uma jovem no jardim em “O beija-flor” (1960); no segundo, vamos seguir os passos do eu lírico que insiste em seduzir a donzela até alcançar seu objetivo em “O beijo” (1864). Os dois poemas abrem boas possibilidades de debatermos sobre qual o limite entre sedução e importunação.

Para isso, identificamos as particularidades da cena do beijo em cada um dos poemas e como essa situação pode ser interpretada pela mulher que diz “não é não” nos dias de hoje. Por isso está em jogo a postura do eu lírico que se projeta como um conquistador, mas que não registra, em nenhum momento, como a jovem se sente diante do assé-

dio sofrido até ser beijada. Alertamos para a reflexão de até que ponto o pedido de um beijo pode se transformar em uma importunação.

Na prática de leitura, seguimos os caminhos abertos pelos detalhes da poesia de Tobias Barreto, que, quando aborda a representação da mulher, é marcada por cenas de sensualidade e sedução feminina. Ao promovermos a identificação do leitor com esse jogo de sentidos, sugerimos um roteiro de leitura, apontando as insinuações e ambiguidades que tanto expressam o desejo do conquistador como o incômodo da jovem.

No primeiro momento, convidamos o leitor a acompanhar os movimentos do eu lírico em volta da mulher, como ele a observa e como a descreve. No segundo, passamos a explorar a ambiguidade das imagens da natureza e a sensualidade/erotismo que envolvem as cenas até chegar ao momento do beijo. Por fim, analisamos como o eu lírico passa do olhar para os atos de sedução. Em todos esses momentos, valorizamos o jogo da linguagem usada por Tobias Barreto, pois seguimos as insinuações da estética poética que, segundo Pinheiro, “possibilita-nos uma convivência mais sensível com o outro e conosco, que pode ser interpretada através da linguagem lírica” (2018, p.123).

Antes de passarmos para análise dos poemas, vale relembrar que Tobias Barreto de Meneses nasceu em 07 de junho de 1839, na província de Sergipe, na Vila de Campos, dos sertões do Rio Real e faleceu em 23 de junho de 1889. Ele é conhecido como escritor romântico condoreiro que tematizou de forma irônica os diversos problemas sociais do Brasil, sobretudo a luta pela abolição da escravatura e fez duras críticas à Guerra do Paraguai (1864-70). Atuou como poeta, filósofo, jurista e reconhecido como um dos principais integrantes da Escola do Recife (1870), movimento cultural, que surgiu da Faculdade de Direito de Recife, voltado para divulgar o pensamento evolucionista em oposição ao conservadorismo da época. Sua poesia romântica abre espaço para a beleza de mulheres reais, envolvidas por uma sensualidade sedutora.

Na atmosfera lírica de seus poemas amorosos, identificamos a natureza como pano de fundo para as inúmeras metáforas e descrições da figura feminina na sociedade de sua época. A estrutura dos versos é baseada em redondilhas, repletas de simplicidade e de jogos de pala-

bras que parecem charadas líricas. Por não ser considerado um grande trovador, visto que seus poemas, como afirma Armando Gens, “contêm ritmos usuais que se caracterizam pela oralidade” (2009, p.33), a obra de Tobias Barreto ficou à margem do cânone nacional, demandando estudos de resgate que possam recolocá-la na história literária como um poeta do povo e um crítico de seu tempo.

No poema “O beija-flor”, a pulsão lírica pode ser vista por dois caminhos, tanto pelo olhar do eu lírico que acompanha uma bela jovem que colhe uma rosa no jardim, como também pelo próprio ímpeto do beija-flor de querer roubar o beijo:

O Beija-flor

Era uma moça franzina,
Bela visão matutina
Daquelas que é raro ver,
Corpo esbelto, colo erguido,
Molhando o branco vestido
No orvalho do amanhecer.

Vede-a lá: tímida, esquiva...
Que boca! é a flor mais viva,
Que agora está no jardim;
Mordendo a polpa dos lábios
Como quem suga o ressábio
Dos beijos de um querubim!

Nem viu que as auras gemeram,
E os ramos estremeceram
Quando um pouco ali se ergueu...
Nos alvos dentes, viçosa,
Parte o talo de uma rosa,
Que docemente colheu.

E a fresca rosa orvalhada,
Que contrasta descorada,
Do seu rosto a nívea tez,
Beijando as mãozinhas suas,
Parece que diz: nós duas!...

E a brisa emenda: nós três! ...

Vai nesse andar descuidoso,
Quando um beija-flor teimoso
Brincar entre os galhos vem,
Sente o aroma da donzela,
Peneira na face dela,
E quer-lhe os lábios também
Treme a virgem de surpresa,
Leva do braço em defesa,
Vai com o braço a flor da mão;
Nas asas d'ave mimosa
Quebra-se a flor melindrosa,
Que rola esparsa no chão.

Não sei o que a virgem fala,
Que abre o peito e mais trescala
Do trescalar de uma flor:
Voa em cima o passarinho...
Vai já tocando o biquinho
Nos beiços de rubra cor.

A moça, que se envergonha
De correr, meio risonha
Procura se desviar;
Neste empenho os seios ambos
Deixa ver; inconhos jambos
De algum celeste pomar! ...

Forte luta, luta incrível
Por um beijo! É impossível
Dizer tudo o que se deu.
Tanta coisa, que se esquece
Na vida! Mas me parece
Que o passarinho venceu! ...

Conheço a moça franzina
Que a fronte cândida inclina
Ao sopro de casto amor:

Seu rosto fica mais lindo,
Quando ela conta sorrindo
A história do beija-flor.
(BARRETO, 1994)

A linguagem trabalhada pelo autor nesse poema explora uma criteriosa plurissignificação semântica dos vocábulos empregados: flor, beija-flor, orvalho, manhã, amanhecer, jardim, anjo, entre outras. Essas palavras, no todo lírico, apresentam sentidos para além dos versos, pois dialogam com valores literários daquele contexto. Estruturalmente, o poema é dividido em dez estrofes compostas por sextetos em redondilha maior com ritmo e rimas que seguem a tradição da poesia oral.

Ao identificarmos as imagens relacionadas à jovem, observamos o cuidado com que o eu lírico entrecorta e propõe um jogo ambíguo de sentidos que desnuda seu interesse pela donzela. Tal linguagem ambígua está presente no olhar do eu lírico interessado em descrever a pureza da jovem, insinuando querer ser o próprio beija-flor a roubar-lhe o beijo.

Nesse roteiro de leitura, podemos iniciar a interpretação pelo levantamento de imagens da natureza relacionada à inocência da jovem. Esse ar de candura está presente em diversas passagens como sugerido no diálogo que o eu lírico imagina entre a jovem, a flor e a brisa, na quarta estrofe: “Beijando as mãozinhas suas,/Parece que diz: nós duas!.../E a brisa emenda: nós três! ...”. Esse tom de inocência circunda a leve cena da colheita de uma rosa por uma casta jovem.

Mesmo com esse tom de pureza, observamos que o eu lírico se descreve como vítima dessa beleza. Ele se mostra seduzido, sobretudo, quando descreve a sensualidade do corpo dela coberto por um vestido transparente pela umidade da manhã, na primeira estrofe: “Corpo esbelto, colo erguido,/Molhando o branco vestido/No orvalho do amanhecer”. Essa sensualidade presente no corpo da jovem e na transparência do vestido denuncia o interesse desse eu lírico, que expõe a pureza da jovem, tentando camuflar suas segundas intenções: o desejo pelo corpo espionado.

Outro momento que nos ajuda em nossa interpretação é quando desconfiamos que não se trata apenas de um pássaro querendo roubar o beijo, mas do próprio eu lírico personificado no beija-flor. Essa sobreposição do eu lírico reforça a contradição entre a pureza da jovem e a ideia de beijo roubado, no final da quinta estrofe e início da sexta: “E quer-lhe os lábios também/Treme a virgem de surpresa,/Leva do braço em defesa,”. Todavia, a luta continua e o pássaro tenta mais uma vez beijá-la: “A moça, que se envergonha/De correr, meio risonha/Procura se desviar;”. Esse jogo de um pássaro que tenta beijá-la reforça esse duplo lugar do eu lírico sedutor.

Nesse poema, o beijo roubado é construído por um eu lírico que explora a imagem angelical da jovem em contraste com suas insinuações sensuais. No final, ficamos surpresos com a informação de que o eu lírico ouviu essa história pela própria jovem que sofreu assédio do pássaro: “Ao sopro de casto amor:/Seu rosto fica mais lindo,/Quando ela conta sorrindo/A história do beija-flor”. A surpresa da cena sendo contada pela própria jovem confunde o leitor que precisa se perguntar se quem narrou a cena foi o eu lírico ou a donzela.

Outro aspecto relevante para uma leitura social-identitária é o quanto a mulher é descrita como um objeto de desejo. Além do voyeurismo do eu lírico, a forma como o pássaro ataca a jovem traduz as intenções daquele que deseja roubar um beijo. Metaforicamente, como já dito, a possibilidade de o beija-flor descrever a verdadeira intenção do eu lírico abre a perspectiva de debatermos sobre os limites do conquistador.

No segundo texto selecionado de Tobias Barreto: “O beijo”, vamos explorar a recepção crítica do poema do assédio masculino a partir do duplo sentido de um beijo roubado, que é antecedido por uma insistência do conquistador e pelo medo da jovem beijada. Diante da polissemia das palavras, essa cena de conquista tanto se refere a um simples beijo, como nos remete a um ambiente onde as moças eram perseguidas e seduzidas.

Nesse poema, o eu lírico também utiliza os elementos da natureza, que escondem as verdadeiras intenções do jovem galanteador e promovem um jogo de associações entre o pedido de beijo e o medo

da punição à mulher beijada. Vamos ler o poema tanto por sua pulsão lírica como contextualizá-lo a partir do debate em torno do 'Não é não', quando uma mulher não quer ser assediada.

O beijo

Que silêncio, que calma
No teu olhar!
Querubim da minha alma,
Vamos voar?

Algum canto suave
No bosque ouvir?
Ou no ninho de uma ave
Juntos dormir?

Vamos longe do mundo,
Que é um paul, (charco)
Espelhar-nos no fundo
Do céu azul?

Sei dum ermo encantado,
Que existe além;
Já corremos o prado,
Caminha, vem!

Dentre deste arvoredos
Ninguém nos vê...
Vamos, tremes de medo?
Medo de quê?

Olha as frutas vermelhas
Do meu vergel... (pomar)
Quanto enxame de abelhas!
Tu queres mel?

Olha... que passarinho
Lindo a cantar!...
Vou pegá-lo no ninho,
Para t'o dar!...
Quanta sombra!... Repousa,

Descansa aqui:
Vou dizer-te uma coisa,
Que eu sei de ti.

Mas só digo na boca,
No ouvido não...
Anda, espera; que louca!...
Retira a mão!...

Suspirar-te um segredo
Deixa, que tem?
Cuidas que no arvoredo
Buliu alguém?

Foi o vento; ora essa!...
Ninguém buliu.
Chega, dá-me depressa...
Está!... Quem viu?
(BARRETO, 1994)

Em “O beijo”, o eu lírico convida a amada para um passeio onde os espaços descritos estão relacionados aos seus desejos. Para esta leitura, não exploraremos os sentidos simbólicos de cada espaço, pois estamos voltados para identificar as estratégias de assédio usadas pelo eu lírico a fim de alcançar seu objetivo. Estruturalmente, o poema é dividido em 11 estrofes compostas por quartetos em redondilha menor com rimas provocadoras.

Mais que no primeiro poema, a linguagem usada para descrever as atitudes do conquistador e os receios da jovem reforça uma atmosfera de sensualidade e erotismo em torno do beijo roubado. O jogo de associações também possibilita a leitura de um assédio sexual e a reflexão até que ponto essa paquera não desrespeita a mulher.

Na primeira estrofe, o convite é para voar pela natureza e a jovem é chamada por “Querubim da minha alma”, as ações se intensificam e, nos quinto e sexto versos, observamos que a jovem não se sente bem diante da insistência do eu lírico que lhe pergunta: “Vamos, tremes de medo? Medo de quê?”. Se para o eu lírico, a jornada por um beijo é simples, a jovem carrega o preconceito de ser aniquilada, caso

seja descoberta, por isso tem medo. Esse cuidado dela é uma forma de resistência e atravessa o poema. Ela se mostra insegura e despreparada para aquele momento, mas o eu lírico não reconhece aquela aflição, apenas vai tentando acalmá-la. Outro momento dessa insegurança acontece quando ela pergunta se alguém mexeu atrás do arvoredo e ele responde: “Foi o vento; ora essa!.../ Ninguém buliu”.

O uso de frases próprias da oralidade nos deixa pistas de como o eu lírico agiu para conseguir o beijo, pois apenas na 11^a estrofe ele alcança sua façanha. Assim, temos diversos momentos que deixam transparecer sua insistência, sobretudo nos versos em que há verbos no imperativo. No início ele vai perguntando e vai sendo correspondido, todavia, a partir do momento que a jovem se mostra temerosa, ele insiste, passando a ordenar como na nona estrofe, quando tenta beijá-la, pedindo para tirar a mão da boca: “Anda, espera; que louca!.../ Retira a mão!...” Essa mesma imposição acontece na última estrofe: “Chega, dá-me depressa.../ Está!... Quem viu?”. Portanto, somente depois de muito rondar com ela, ele consegue o tão assediado beijo.

Pelo tom dos verbos no imperativo, observamos que a associação entre amor e liberdade só prevalece para o eu lírico. Contextualizado em um século em que a conquista da mulher é um trunfo masculino, o poema reforça a visão do eu lírico, sem abrir espaço para a voz da assediada, uma vez que, naquele contexto, era uma prática comum.

Portanto, no processo de revisão de valores, precisamos reler esse poema pelos princípios éticos e pelas conquistas femininas da contemporaneidade. Assim, explorando a abordagem social-identitária, questionamos se essa postura ainda é comum aos jovens de hoje e quais valores dão sustentação para a manutenção dessa prática do beijo roubado. Se para o contexto romântico, a mulher deveria ser real e acessível aos beijos dos poetas apaixonados, como podemos debater a questão do respeito à mulher quando ela diz ‘não’.

Por esse olhar, esse poema apresenta uma estrutura rica em indagações e pode levar o leitor a refletir sobre o momento da paquera e da sedução. Na prática social-identitária de leitura, vale a pena colocar em jogo como as jovens se sentem quando são assediadas por garotos que não respeitam o não. Esse debate pode suscitar boas reflexões so-

bre os direitos da mulher, que podem proporcionar o amadurecimento dos participantes, ampliando o horizonte de expectativas, visto que a importunação passou a ser um crime no Brasil.

Em nossa prática, entre as sugestões que exploram tanto a pulsão estética como a social-identitária, sugerimos que os alunos anotem quais os sentidos que o poema “O beijo” despertou, e relatem experiências pessoais tanto do ponto de vista masculino como feminino. O importante é debater sobre os limites do beijo roubado e quando ele pode ser considerado uma importunação.

Com tais reflexões, espera-se que o leitor passe a interpretar com um olhar crítico esses limites nos dias de hoje, levando em conta a lei de importunação, visto que é crime assediar sexualmente uma mulher sem seu consentimento.² Portanto, a recepção de um poema romântico a partir do contexto atual, além de explorar sua pulsão estética, é uma importante prática de revisão do lugar da mulher na tradição literária, questionando o olhar hegemônico que reforça a visão da mulher como um objeto de desejo.

4 Considerações finais

Ao relermos as poesias de Tobias Barreto, quanto à representação do beijo e da sedução feminina, observamos que podemos reinterpretar esses textos a partir de valores de hoje, sem desqualificar as abordagens anteriores. Para isso, seguimos a pista deixada por Neide Rezende, quando reconhece que os valores de um texto se atualizam, pois, na história literária, quando buscamos novos sentidos por meio de “um jogo entre diferentes leitores que pelo diálogo compartilham os múltiplos significados sobre o texto como objeto a ser compreendido e interpretado” (REZENDE, 2021, p.55).

Ao enfatizarmos a leitura do texto lírico, possibilitamos a divulgação das particularidades desse gênero literário que é construído por uma pulsão estético-social. Segundo Christina Ramalho, “o poema canta a vida e convida quem dele desfruta, com atenção e sensibilida-

² Vale destacar que, com a Lei de Importunação Sexual, 13.718/2018, passou a ser crime “praticar contra alguém e sem a sua anuência ato libidinoso com o objetivo de satisfazer a própria lascívia ou a de terceiro”. Por isso, é muito importante o debate sobre o assédio sexual, já que a pena para esses casos vai de um a cinco anos de prisão.

de, a recriar o sentido da vida” (2014, p.334). Tal prerrogativa é indispensável em uma abordagem que prima pelo estudo do silenciamento da voz da mulher. Além disso, o jogo de palavras e as diversas ambiguidades presentes nos textos líricos selecionados reforçam o quanto precisamos explorar a leitura a partir das particularidades desse gênero, como pregado por Hélder Pinheiro (2018).

Além disso, por meio da abordagem social-identitária, também é importante valorizarmos o processo de identificação do leitor com o tema ressaltado. No processo de recepção, tanto Gomes como Cosson destacam a participação do leitor como coautor. Para Gomes, o leitor deve se identificar com as questões ideológicas e reler o texto a partir de questões identitárias (2012, p. 168). Para Cosson, além de o leitor desenvolver “uma atitude empática”, pode articular seu “empoderamento ou o autoempoderamento” (2020, p. 111).

Sintetizando, nossa proposta de leitura dos poemas de Tobias Barreto corrobora com a premissa de que formar o leitor literário é antes de tudo formar o cidadão, que revê atitudes e valores preconceituosos. Para alcançarmos essa meta, precisamos explorar a abordagem social-identitária de leitura literária, revisando os silenciamentos impostos às mulheres, que foram transformadas em objetos de desejo nos poemas selecionados.

Portanto, acreditamos que o trabalho pedagógico com poesias de Tobias Barreto amplia o debate sobre o poder do leitor de revisar os sentidos de um texto literário a partir da empatia com os direitos humanos e o respeito às diversas identidades sociais. Com isso, almejamos a ampliação do cânone a partir do reconhecimento de valores democráticos, indispensáveis para uma educação de qualidade e de disseminação de igualdade entre homens e mulheres.

Referências

BARRETO, Tobias. **Obras Completas de Tobias Barreto**. Sergipe: Sociedade Editorial de Sergipe, 1994.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do Ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

GENS, Armando. Um mapa geoliterário para Tobias Barreto: escalas para um retrato. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, UFS, v. 8, p. 23-34, 2009.

GOMES, Carlos Magno. O modelo cultural de leitura. **Nonada Letras em Revista**. Porto Alegre, n. 18, p. 167-183, 2012.

JESUS, Joseneide Santos; GOMES, Carlos Magno. Prática de letramento poético de canções femininas. **Revista Pontos de Interrogação**, Alagoinhas, UNEB, v.10, n. 1, p. 83-103, 2020.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

RAMALHO, Christina Bielinski. A poesia é o mundo sendo: o poema na sala de aula. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, UFSC, n. 36, p. 330-370, 2014.

REZENDE, Neide Luzia de. A formação do leitor na escola pública brasileira: Um jargão ou um ideal? In: ALVES, José Hélder Pinheiro *et al.* (org.). **Memórias da Borborema 4**: Discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014.

REZENDE, Neide Luzia de. Leitores em diferentes tempos: A recepção do conto Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, UFS, v. 35, p. 41-56, 2021.

LITERATURA DE CORDEL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

*José Clovis dos Santos
Sávio Roberto Fonseca de Freitas*

1 Considerações iniciais

Este artigo tem como objetivo apresentar a literatura de cordel como sendo uma ferramenta pedagógica indispensável à formação de leitores críticos em turmas de 8º e 9º anos, com foco na leitura literária.

De acordo com Cosson (2009, p.67), entende-se por letramento literário “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Nesta perspectiva, trabalhar com este tipo de texto em sala de aula significa ampliar as experiências pessoais e subjetivas dos discentes, proporcionando-lhes novas possibilidades de ver, ler e entender o mundo.

Assim, formar alunos leitores é, sem dúvida, um ato de aprendizado social que envolve indiscutivelmente formas de pensar a realidade, uma vez que ler não se limita ao simples ato de escrever, mas vai muito mais além, ultrapassando o mundo da palavra escrita.

E deste mundo participam os valores que aprendemos a associar às coisas como também às situações em que se realiza a leitura. Ampliam-se, com ele, as possibilidades das relações afetivas e efetivas entre autor/livro/leitor, extrapolando-se os limites da semântica e das subjetividades individuais.

Por isso, cabe ao professor, na condição de orientador e mediador desse tipo de leitura, em sala de aula, extrapolar as barreiras do “preconceito linguístico”, das abordagens meramente gramaticais, e possibilitar aos alunos momentos de apropriação do texto, criando um ambiente de trocas de experiências com a cultura popular via literatura de cordel.

Nesta perspectiva, o trabalho com o texto literário na escola ainda carece de mais espaço e a literatura popular precisa ocupar um espaço central no currículo escolar. No entanto, o que presenciamos, na verdade, em muitas situações, é o texto literário em toda sua complexidade e riqueza expressiva ser ainda visto e trabalhado como mero pretexto para estudos gramaticais, tipologias textuais ou, ainda, estudos de compreensão de algumas habilidades de leitura.

Por isso, diante de tantas mudanças pelas quais passa a educação pública, as quais exigem que o professor procure ampliar seus conhecimentos com base em métodos científicos e frente às dificuldades encontradas na sala de aula e ao desestímulo dos alunos nas aulas de Literatura, principalmente sobre práticas de leitura literária, apresentamos a seguinte problemática: Como a Literatura de cordel poderá influenciar e/ou viabilizar o ensino da leitura literária nas aulas de língua portuguesa/literatura em turmas de 8º e 9º anos?

Para embasar o nosso questionamento, alicerçamos a nossa pesquisa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs -1998/99, 2001, 2007e 2010); na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2018); em Pinheiro (2003), sobre Pesquisa em literatura; em Marinho e Pinheiro (2012), sobre o cordel no cotidiano escolar; em Cosson (2009), sobre letramento literário; em Ayala (2012), sobre cultura popular no Brasil; em Bragatto (1995), sobre o texto literário; em Santos (2016), sobre a leitura literária na escola; em Lajolo (1993), sobre literatura no espaço escolar, dentre outros importantes teóricos/pesquisadores de renome sobre o tema, citados ao longo deste trabalho.

Nesta perspectiva, a relevância de nossa proposta se justifica não apenas pelo simples fato de ela refletir sobre o tema proposto, mas, sobretudo, por buscar entender a real importância do letramento literário nos anos finais da Educação Básica

No que se refere à natureza da vertente metodológica, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter intervencionista, porque ela sugere uma intervenção na sala de aula através da leitura de cordéis com o objetivo de nos proporcionar um novo olhar sobre o tratamento dado à leitura do texto literário nas aulas de literatura e

possibilitar ao aluno-leitor vivenciar novas experiências de letramento literário através da poesia popular de cordel.

Assim sendo, o presente trabalho poderá, com auxílio do letramento literário e, em especial, da Literatura de Cordel, dinamizar a construção do processo de formação leitora destes discentes nos anos finais da Educação Básica nas aulas de literatura.

2. Ensino de linguagem/literatura: leis e abordagens teóricas

Ao longo deste tópico, discorreremos acerca de algumas leis e/ou abordagens teóricas sobre o ensino de língua/literatura, as quais nos servirão de suporte teórico científico para embasar nossas discussões a respeito deste tema.

Nele, pautamos nossas reflexões em Lajolo (1993), nos PCNs (1998) e na BNCC (2018) a qual, por sua vez, define o conjunto progressivo das aprendizagens a serem desenvolvidas pelos alunos durante o ciclo ao longo de sua escolarização.

2.1. *Os parâmetros curriculares nacionais e o trabalho com linguagem*

Segundo os PCNs da Língua Portuguesa (1998, p.24), no trabalho com a linguagem,

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de forma de pensamentos mais elaborados e abstratos, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para uma melhor participação numa sociedade letrada.

No trabalho com a linguagem literária, os textos a serem selecionados são aqueles, que por sua vez, contemplem os usos práticos e artísticos da linguagem. E partindo, então, desta lógica de que a língua se realiza em situação de interação humana e que, para isto, ela precisa de um suporte material concreto, o gênero cordel poderá se tornar uma ferramenta imprescindível à concretização deste ato discursivo nas aulas de literatura.

É nesta perspectiva que cabe à escola viabilizar aos seus alunos o acesso ao trabalho com a linguagem literária através de uma maior diversidade de textos, vez que, do ponto de vista do ensino da língua

materna, a competência linguística do aluno é um pré-requisito indispensável ao exercício de sua cidadania plena.

Acerca deste trabalho com a oralidade na sala de aula, segundo Brasil (2001, p.49), a língua pode ser tomada como objeto de estudo. Esta proposta exige de nós, professores de Linguagem um planejamento baseado nas “atividades sistemáticas de fala, de escuta e de reflexão sobre a língua”. Como exemplo disso, podemos citar, aqui, seminários, debates, dramatizações, entre outras. E por que também não adotarmos o texto literário como objeto de estudo nas aulas de literatura no ensino fundamental em turmas de 8º e 9º anos?

A partir desta concepção de leitura e de escrita, o texto literário e, em especial, a literatura de cordel, precisam ser também objeto de ensino e aprendizagem nas aulas de literatura nos anos finais de Educação Básica

No que se refere ao quesito oralidade, por exemplo, esta prática de análise e reflexão constitui fator decisivo no processo de melhoramento da escrita nos seus mais variados contextos por parte de nossos discentes, vez que, de certa forma, segundo Brasil (2001 p.78), o tratamento dado à oralidade durante as aulas de Língua Portuguesa “implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem [...]”.

No geral, os PCNs de Língua Portuguesa se apresentam como fonte de consulta e de pesquisa para os estudos de linguagens, apontando caminhos e sugestões sobre o trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula, como também estabelece que o funcionamento adequado destes conteúdos deve se articular em função da língua oral e escrita, e da reflexão acerca destes usos.

Assim sendo, o texto passa a ser objeto de conhecimento e reflexão, o que o faz ser, do ponto de vista linguístico e social da língua, um instrumento de acesso do indivíduo a sua plena participação numa sociedade globalizada e letrada como a nossa.

É sob esta óptica que revisitaremos, no próximo tópico, a conceituação de BNCC, seus objetivos e suas propostas para o ensino da literatura no ensino fundamental segunda fase.

2.2. A BNCC e o ensino de literatura

O que realmente precisamos saber sobre a proposta da BNCC acerca do ensino de literatura? Na verdade, este é o mais novo desafio enfrentado recentemente por nossas escolas de Educação Básica em todo o país: conhecer e aplicar a Base Nacional Comum Curricular e, sobretudo, de acordo com ela, entender como articular os conhecimentos de Língua Materna com as demais áreas do conhecimento.

De acordo com Brasil (2010), entendemos a BNCC como sendo um documento de caráter oficial, criado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), que estabelece o conjunto sequencial e progressivo de aprendizagens a serem desenvolvidas por nossos alunos durante a sua escolaridade, contemplando também todas as fases da Educação Básica. Ou seja, da educação infantil ao Ensino Médio.

Enquanto documento oficial, a BNCC (2018, p.138) defende um ensino centrado na preparação do estudante para lidar com a linguagem em suas mais diversas situações de uso. Entretanto, este ensino deverá dar ênfase à oralidade e à leitura literária através dos mais diferentes gêneros textuais:

Que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e da atuação na vida pública [...] mas também no campo artístico literário: possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e de, forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações.

Assim sendo, é nesta perspectiva, que cabe à escola viabilizar aos seus alunos o acesso ao trabalho com a linguagem artística com foco no texto poético, que por suas múltiplas possibilidades de ensino, precisa ser melhor explorado no espaço escolar, nas aulas de literatura.

Sobre este ensino de leitura do texto literário na sala de aula nos anos finais da Educação Básica, a BNCC, no seu campo de atuação artístico-literário, nos orienta a trabalhar com os gêneros literários. E, conseqüentemente, dentre os gêneros priorizados para o ensino de literatura nesta fase, está o cordel, sobre o qual discorreremos a seguir:

Trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita (BNCC, 2018, p.138).

Neste sentido, a importância do Ensino de Literatura para a formação de leitores é, sem dúvida, um fator imprescindível aos múltiplos letramentos, se considerarmos, para isto, a fruição de sentidos múltiplos do texto literário e a capacidade de formar e humanizar que tem a nossa literatura, como nos preconiza Antonio Candido (1995).

Sobre o ensino da leitura do texto literário na sala de aula nos anos finais da Educação Básica, a BNCC, no seu campo de atuação artístico-literário, nos orienta a trabalhar com os gêneros literários. E, dentre os gêneros priorizados para o ensino da literatura nesta fase de ensino, está o cordel, sobre o qual discorreremos no próximo tópico.

3. A leitura literária no espaço escolar: desafios e perspectivas

Trataremos agora sobre a importância, os desafios e perspectivas da leitura literária no espaço escolar. Para isto, recorremos a Bragatto (1995); Foucambert (1994); Santos (2016); Antonio Cândido (1995); Lajolo (1993), e Zilberman (1997).

A importância da leitura do texto literário na formação de leitores críticos é, sem dúvida, um fator indispensável, tendo em vista a fruição de seus sentidos múltiplos. Segundo Bragatto (1995), neste processo, é fundamental que a relação estabelecida entre aluno/ leitor/ livro não seja “vigiada,” mas de liberdade, de maneira que haja entre eles uma “afetiva e efetiva convivência com o livro”.

Neste sentido, Foucambert (1994, p.30) assim também se posiciona:

Ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça do outro, para compreender melhor o que se passa na nossa. Esta atitude, no entanto, implica a possibilidade de distanciar-se do fato, para ter dele uma visão de cima, evidenciado de um aumento do poder sobre o mundo e sobre si por meio desse esforço teórico. Ao mesmo tempo, implica o sentimento de pertencer a uma comunidade

de preocupações que, mais que um destinatário, nos faz interlocutor daquilo que o autor produziu.

Entendemos, assim, que ler não se limita apenas ao simples ato de escrever, mas vai muito mais além, e ultrapassa o mundo da palavra dita e escrita. Ou seja, deste mundo participam os valores que associamos às coisas, às situações em que se realiza a leitura, e ampliam-se com ele as possibilidades das relações afetivas e efetivas entre autor/livro/leitor.

De acordo com Santos (2016, p.34), em sua dissertação de mestrado sobre a literatura popular na sala de aula: uma proposta para o ensino de leitura literária,

Cabe à escola vivenciar em seus projetos de ensino a formação do leitor literário trazendo sempre em seus objetivos o trabalho com a literatura na perspectiva de conscientização dos sujeitos para essa função social que se encontra inserida no contexto geral da literatura e de seu ensino.

Nesta perspectiva, é de fundamental importância que se desenvolva na escola um trabalho com a Literatura Popular, porque, embora seja a escola um espaço de democratização do conhecimento, ou pelo menos deveria ser, ainda é nela onde as manifestações populares enfrentam resistência e onde também ainda persiste nos currículo escolar a velha dicotomia entre cultura erudita e cultura popular.

Se segundo Antonio Candido (1995): “ a literatura sempre fala alguma coisa a qualquer pessoa”, nos perguntamos: Por que não levarmos, então, a poesia de cordel à sala de aula??

Concordamos também ser ao professor, na condição de orientador e mediador da leitura literária, extrapolar as barreiras do preconceito linguístico, das abordagens meramente gramaticais, da historicização da literatura de cordel.

Sob este ponto de vista, e levando em conta esta capacidade que tem a literatura de dialogar e de nos humanizar, é que nós, enquanto professores de literatura, demos mais importância aos estudos com o texto literário durante nossas aulas.

Também se faz importante frisar que, ao lado dos gêneros considerados clássicos e trabalhados na escola, também precisam circular na sala de aula outros gêneros de menor prestígio no contexto escolar, sobretudo aqueles desvalorizados em função de suas origens como, por exemplo, a literatura de cordel.

A formação do leitor literário na escola ainda carece de mais espaço na sala de aula. Nela o trabalho com a literatura precisa ocupar uma centralidade no currículo escolar, uma vez que, segundo Candido (1995), a literatura tem um grande potencial humanizador devido ao seu caráter formativo. E, neste sentido, Lajolo (1993, p.106) assim nos explica:

[...] por isso, a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer a sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela e tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro, mas porque precisa ler muitos.

Entretanto, a escola ainda parece resistente a estas mudanças. O que presenciamos, na verdade, em muitas situações, é o texto literário em toda sua complexidade e riqueza expressiva ser ainda visto como mero pretexto para estudos gramaticais. É ainda, infelizmente, nesta perspectiva e sob esta percepção acerca do ensino de literatura, que muitas de nossas escolas públicas trabalham. Nelas, os espaços de leitura, quando há, ainda são muito tímidos.

No entanto, para superar algumas destas dificuldades e de acordo com Zilberman (1997, p.24),

Ao professor cabe o detonar das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque estas decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado.

Portanto, para fugir desta postura redutora de sentidos e superar esta atitude mecanicista de leitura do texto literário, antes se faz preciso que o professor, além de habilidoso e experiente, tenha também domínio técnico/teórico.

4. Cultura e Literatura popular como componentes que possibilitam a formação do leitor crítico

Para aprender a riqueza da literatura popular ou de qualquer outra manifestação da cultura popular, aprendi que é preciso estudar com os olhos e ouvidos atentos. Tenho constantemente afirmado que a cultura popular é um fazer dentro da vida [...]. (AYALA, MARCOS; AYALA, MARIA INEZ NOVAIS, 2012, p. 31).

Dadas as especificidades e atualidade de nosso tema objeto de estudo, recorreremos, inicialmente, neste tópico, a Ayala (2012), Gullar (1990); Aguiar e Silva (1994); Marinho e Pinheiro (2012); Evaristo (2007); e Bagno (2004).

De acordo com Ferreira Gullar (1980, p.23),

Quando se fala em cultura popular, acentua-se a necessidade de pôr a cultura a serviço do povo, isto é, dos interesses afetivos do país”. De agir sobre a cultura presente procurando transformá-la, entendê-la, aprofundá-la. O que define a cultura popular (...) é a consciência de que a cultura tanto pode ser instrumento de conservação, como de transformação social.

Neste sentido, esta pesquisa pretende levar a cultura popular à sala de aula, através do cordel, para despertar no aluno o hábito e a importância da leitura como um processo de transformação não apenas pessoal, mas também social e coletivo.

Segundo Aguiar e Silva (1994, p.116), entendemos por literatura popular,

Aquela literatura que exprime, de modo espontâneo e natural, na sua profunda genuinidade, o espírito nacional de um povo, tal como aparece modelado na peculiaridade de suas crenças, dos seus valores tradicionais e do seu viver histórico.

De fato, isto é o que fazem os repentistas, os cordelistas, os emboladores de coco, os trovadores nordestinos e contadores de histórias em seus repentos e emboladas durante suas apresentações.

Nesta perspectiva, uma das formas de manifestação da literatura popular é a literatura de cordel, que, por ser popular, trata, portanto, de assuntos que interessam ao povo. Nesta pesquisa, entendemos que

esta literatura oral (literatura popular) aqui no Brasil, tendo em vista suas origens portuguesas, virou, possamos assim dizer, sinônimo de cordel, o qual concentra no Nordeste seu principal foco produtor.

A este respeito, Marinho e Pinheiro (2012, p.18-19) nos dizem que:

A expressão literatura de cordel foi inicialmente empregada pelos estudiosos da nossa cultura para designar os folhetos vendidos nas feiras, sobretudo em pequenas cidades do interior do Nordeste em uma aproximação com o que acontecia em terras portuguesas. Em Portugal, eram chamados de cordéis os livros impressos em papel barato, vendidos em feiras, praças e mercados[...]. Os folhetos de cordéis portugueses, diferentemente dos folhetos brasileiros, eram escritos e lidos por pessoas que pertenciam às camadas médias da população; advogados, professores, militares, padres, médicos, funcionários públicos, entre outros. Em muitos casos, os cordéis eram comprados por pessoa letrada e lidos para um público não letrado, situação que se reproduz no Brasil, onde os folhetos eram consumidos coletivamente.

Porém, assim como as canções populares, o cordel também se modernizou e se atualizou. Segundo Evaristo (2007, p.121), “O fato é que a Literatura de Cordel continua acompanhando as mudanças e inovações ao longo do tempo, incorporando alguns elementos novos e mantendo outros”.

Entendemos, a partir disso, que, através dela, o aluno também poderá valorizar a prática da leitura e da escrita literária, uma vez que educar para o exercício da leitura é também responsabilidade da escola. E, assim sendo, levá-la para sala de aula não visa formar poetas, e sim leitores.

Contudo, para que isso se torne realidade em nossas salas de aula em primeiro lugar, faz-se preciso compreendermos o verdadeiro significado e importância da leitura de cordéis nos espaços escolares, onde os professores passem em conjunto com os alunos a articular teoria e prática. Mas, sem preconceito linguístico, como nos diz Bagno (2004), é claro.

Finalmente, diante dos mais novos desafios por que passa o ensino de literatura frente às novas mudanças sociais que impulsionaram o surgimento de novos suportes textuais e metodologias inovadoras de

ensino com foco na diversidade textual, apresentaremos, neste tópico, acerca do trabalho com a linguagem artística, um gênero da esfera literária, o cordel. Discorreremos a seguir acerca dele e de suas possibilidades de ensino.

5. O cordel na escola: desafios e possibilidades de ensino da leitura literária

A literatura de cordel sugere a interação entre a arte e o professor, a escola, o aluno e a cultura popular de diferentes épocas até a contemporaneidade, possibilitando também o contato da linguagem popular com os acontecimentos reais de uma região. Este contato com elementos mais próximos da realidade do aluno e dos professores pode contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita, pois o vocabulário usado na literatura de cordel é ou pode ser mais semelhante à linguagem cotidiana do aluno, tornando a compreensão de textos mais fácil. (NEGREIROS, 2016 p.1).

Assim sendo, é sob esta perspectiva que justificamos e direcionamos nossos estudos acerca do trabalho com a leitura de cordéis nas aulas de literatura e suas contribuições pedagógicas para a formação de leitores críticos.

Como forma de trabalho com o cordel na sala de aula, Pinheiro (2012, p.41) nos diz:

A sala de aula nos parece o espaço bastante adequado para a vivência de leituras de folheto, uma vez que poderá ser transformada num lugar de experimentação de diferentes modos de realização oral. Pesquisas intervencionistas realizadas com folhetos de cordel (com aluno do ensino fundamental e médio) e com sextilhas isoladas (com crianças das primeiras séries do ensino fundamental) mostram que há um espaço para vivenciar os folhetos no espaço escolar, e que eles podem contribuir decididamente para a formação de leitores.

Por isto, este tema me tem sido motivo de muita inquietação ao longo de duas décadas de experiências em sala de aula na rede pública municipal de ensino. É, frente às dificuldades de aprendizagem encontradas na sala de aula e ao desestímulo dos alunos nas aulas de literatura, principalmente no que diz respeito à prática da leitura literária, que apresentamos nossa proposta de ensino de linguagem lite-

rária: desenvolver atividades de leitura oral, escuta/ou escrita a partir de textos da poesia popular de cordel.

Este trabalho com cordéis em sala de aula prima pela experiência de leitura oral dos folhetos. Não somente ler ou reler em voz alta, como nos diz Hélder Pinheiro: “o folheto é para ser lido e pede voz”, mas também brinca com os versos, sem aquela preocupação “acadêmica” com a forma dos poemas.

Com o andamento das atividades de leitura, os alunos mesmos se encarregarão desta descoberta. Perceberão, gradativamente, por exemplo, a rima e a métrica. O que está em jogo, aqui, não é a estética do poema, mas o quesito oralidade do aluno, a partir de sua vivência com o texto de cordel.

Neste sentido, Pinheiro (2004, p.105) afirma: “Nada de imposição. Para quem pensa em trabalhar a cultura popular na escola, a partir da experiência oral da criança isso nos parece de fundamental importância”.

Ainda com relação à experiência com a literatura popular, no que se refere ao relato de experiência, o grande poeta Manuel Bandeira (1990, p.33-34 *apud* PINHEIRO, p.105) afirma:

O meu primeiro contato com a poesia sob a forma de versos terá sido provavelmente em contos de fadas, em histórias de carochinhas (...) Aos versos dos contos de carochinhas devo juntar algumas cantigas de roda, algumas das quais sempre me encantaram, como ‘Roseira, da -me uma rosa’. O anel que tu me deste” (...). Falo destas porque as utilizei em poema (...) enfim versos de toda a sorte que me ensinava meu pai.

Assim como a poesia popular foi um fator decisivo na carreira literária de um grande escritor, filho da aristocracia, como Bandeira, também poderá ser um elemento determinante no processo de ensino-aprendizagem de cada aluno. Neste depoimento, percebe-se claramente o quanto é importante a experiência com a cultura popular. Mas, como já dito aqui anteriormente, nossa tradição escolar sempre deixou de lado esse manancial.

De acordo com Pinheiro (2004, p.106), uma questão metodológica para quem trabalha ou pretende trabalhar com a poesia popular e,

sobretudo em sala de aula, é com relação ao ouvir. É importante “ouvir, é preciso estar de ouvidos bem abertos”.

Ouvir. Talvez esteja aí uma questão metodológicas da maior importância para quem deseja trabalhar com a poesia popular. Abrir os ouvidos para os ritmos, para as falas, para os versos que viajam de boca em boca na experiência do povo. Pode haver aí muita beleza a que não damos atenção.

Para este tipo de trabalho, é preciso também se ter “uma atitude humilde,” nada de preconceito. A este respeito Pinheiro (2004, p.107) afirma: “[...] E ouvi-las pressupõe uma atitude humilde, nada preconceituosa com a cultura do povo. A atitude preconceituosa nos faz deixar de saborear tantas belezas.” A competência leitora do aluno em muito depende do poder fazer e do ser ouvido, no diálogo com o outro que o produziu, pois cabe à escola garantir o uso da linguagem, do novo e dos mais diferentes gêneros textuais no seu espaço. Sobre isso, de acordo com os PCNs (1999, p.144),

A competência do aluno depende, principalmente, do poder dizer/escrever, de ser alguém que merece ser ouvido /lido. A escola não pode garantir o uso da linguagem fora de seu espaço[...].

Além disso, o trabalho com a poesia popular nas aulas de literatura é também mais uma importante oportunidade para se trabalhar a interdisciplinaridade. Pela proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de (1999, p.88),

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo o conhecimento mantém um diálogo permanente com os outros conhecimentos”.

Mediante o exposto, fica evidente que trabalhar com literatura de cordel é estar aberto às novas experiências a cada leitura que se faz de um texto.

E é também sobre esta poesia em sala de aula a que Moisés (2012, p.06) também se refere:

Refiro-me à poesia em sala de aula, que é onde ela precisa estar, mas onde deve, acima de tudo, ser tratada de modo adequado,

isto é, como experiência afetiva, cultural, artística, que as pessoas naturalmente amam e à qual deveriam dedicar-se por prazer, não por obrigação.

Entretanto, vale lembrar que, para este tipo de trabalho de aprendizagem com a poesia, os alunos devem estar bem motivados. Mas esse processo de despertar o interesse para o aprender reveste-se de uma forte relação afetiva. Na educação, segundo Tapia, Fita (1999), essa motivação vem sendo definida como iniciação e manutenção do comportamento, objetivando alcançar uma meta.

Assim sendo, propomos aos professores de literatura desenvolver na sala de aula atividades de leitura oral de cordéis com o intuito de, como nos diz Bentes (2012, p.7): “promover a experiência da leitura de folhetos de cordel, privilegiando a imersão dos leitores no universo ali construído”.

Com base em Marinho e Pinheiro (2012), o professor poderá também desenvolver atividades de leitura/escrita que contemplem alguns tópicos, tais como: **a)** oferecer aos alunos informações básicas sobre a história do cordel e alguns temas nele presentes; **b)** promover discussões e debates em sala de aula a partir dos cordéis lidos; **c)** desenvolver leitura e discussão das ilustrações dos folhetos; **d)** cantar o cordel em sala; **e)** ilustrar as histórias contadas nestes cordéis; e **f)** incentivar os alunos a criarem suas próprias histórias a partir da leitura dos cordéis.

Também acrescentamos a esta proposta: aprender o que é apreciar as xilogravuras; compreender a riqueza da literatura de cordel; e produzir cordéis por escrito, preservando fidelidade às características do gênero.

6. Considerações finais

Ensinar literatura na escola de Educação Básica no Brasil ainda é um grande desafio para muitos educadores e, principalmente, quando se trata de um tema específico, como é o caso do cordel. No entanto, este tipo de trabalho no espaço da sala de aula significa ampliar as experiências pessoais e subjetivas dos nossos alunos com o texto poético e, em especial, com a poesia popular.

Cabe, então, ao professor, na condição de orientador e mediador desse tipo de trabalho com a leitura de cordéis possibilitar aos seus alunos momentos de apropriação do texto literário, criando um ambiente de trocas de experiências com a cultura popular como instrumento de pertencimento e de inclusão sócio-cultural.

Defendemos com isso, que a literatura popular, em especial o gênero cordel, passe a ser objeto de ensino e de aprendizagem nas aulas de literatura nos anos finais de Educação Básica em turma de 8º e 9º ano, com foco na oralidade do aluno.

Assim sendo, a relevância deste artigo se justifica não apenas pelos objetivos a que ele se propõe, mas também por levar a poesia popular à sala aula como possibilidades de construtos de sentidos, como patrimônio artístico-cultural do povo nordestino e, principalmente, como um exercício de metodologia “autor reflexiva” de nossos professores de linguagem sobre a sua prática docente acerca do ensino de literatura no Ensino Fundamental.

Referências

- AGUIAR e SILVA, Vitor Manuel de. **Teoria da literatura**. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.
- AYALA, Marcos e AYALA, Maria Novais. **Cultura Popular no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2004.
- BENTES, Ana Cristina. Trabalhando com o cordel na escola. In MARI-NHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Helder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortex, 2012.
- BRAGATTO FILHO Paulo. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo: Ática, 1995.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de Língua Portuguesa. MEC Secretaria da educação fundamental. Brasília: 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.

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

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

EVARISTO, Marcela Cristina. O cordel em sala de aula. In CORTEZ, Helena Negamine Brandão. **Ensinar com textos: Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Editora 34, 2007.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GULLAR, Ferreira. **Cultura posta em questão/Vanguarda e subdesenvolvimento**. Rio: José Olympio, 1980.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1983.

MARINHO, Ana Cristina. PINHEIRO, Helder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortex, 2012.

MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia não é difícil**. São Paulo: Birut, 2012.

NEGREIROS, Eliana Costa da Cruz de. Cordel: leitura e escrita. In: **Programa Mídias na Educação**. São Paulo: NEC/USP-CEAD/UFPE, 2016.

PCNs **Parâmetros Curriculares Nacionais** -MEC. Brasília: 1998-1999 /2001/2007/2010.

PINHEIRO, Helder. Pesquisa com literatura de cordel. In: PAIVA, Aparecida. (Coord.). **Democratizando a Leitura: Pesquisas e Práticas**. Belo Horizonte: Ceale, 2004.

SANTOS, Claudia Jacinto de Medeiros. **A literatura popular na sala de aula: uma proposta para o ensino de leitura literária**. Currais Novos: UFRN, 2016.

TAPIA, FITA. **A motivação em sala de aula**. São Paulo: 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1997.

MICROCONTOS: PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA EM UMA ESCOLA DE BATAGUASSU, MS

*Talita Mendes da Silva
Rauer Ribeiro Rodrigues*

1 Introdução

Considerando a evolução do mundo em todos os sentidos e principalmente nas tecnologias, cabe também à escola acompanhar a velocidade dos tempos e fazer uso das tecnologias digitais da comunicação e da informação com o intuito de facilitar a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, o trabalho escolar da leitura, em nossos dias, deve ter por essencial o foco em gêneros literários em que prevaleçam a rapidez e exatidão da construção, tendo em vista a compreensão textual. Trata-se, esse, do perfil de um leitor dinâmico, que precisa ser construído paulatinamente, pois encontramos textos a todo momento, e eles exigem esforço contínuo de fruição leitora. Dentro dessa necessidade contextual, os microcontos promovem um diálogo para com a formação de leitores competentes em contexto de uso das tecnologias digitais da comunicação e da informação.

Segundo Castrillón (2011, p.19), a leitura “[n]ão é um luxo das elites que possa ser associado ao prazer e a recreação, tampouco uma obrigação imposta pela escola. É um direito de todos que, além disso, permite um exercício pleno da democracia”. Nesse processo de significação, ressignificação e construção da aprendizagem, institui-se a formação integral do estudante por meio da leitura literária.

Para conceber a leitura do texto Marisa Lajolo afirma:

Ler um texto não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982, p. 59)

Diante desse cenário, e seus anseios no ensino, nos deparamos com os seguintes questionamentos: Qual a importância da formação leitora literária reflexiva e crítica diante da defasagem da aprendizagem escolar?; qual o papel da construção do texto literário no ensino da língua materna em sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental?

Mediante essas inquietações, organizamos um trabalho paulatino para a inserção da leitura literária nas aulas de língua materna a partir do estudo literário do microconto, tendo em vista aprofundar o desenvolvimento do hábito leitor e estimular o gosto pela leitura considerando as concretudes do sistema educacional.

Visamos promover estratégias para a formação leitora do estudante e o desenvolvimento da aprendizagem das habilidades e competências por meio da leitura e compreensão de microcontos, oportunizando condições essenciais e necessárias para a reflexão crítica e o êxito em sua vida social e escolar.

Ao direcionar ações didático-pedagógicas para a formação leitora, proporcionamos a reflexão e sensibilização crítica, a partir do estímulo à prática de leitura por meio dos microcontos. Pretendemos, também, promover a consciência das habilidades e competências da leitura literária; promover o envolvimento dos educandos para a construção de um ambiente leitor, assim como fortalecer a prática do letramento literário com foco em desenvolver no estudante a proficiência da leitura e escrita.

Para nortear nossas ações, teremos por base avaliações externas e internas, de modo a quantificar e comparar o resultado de nosso projeto.

O aporte teórico que fundamentou e buscou como fonte a formação para a leitura literária trabalho foi: Lajolo (1982), Abreu (2006), Colomer (2007, 2008), Bordini e Aguiar (1993), e Candido (1972).

A partir do desenvolvimento do trabalho, obtivemos novos olhares para o ensino da língua materna e o ensino da leitura literária, revelando conhecimentos antes imperceptíveis na atuação diária em sala de aula.

Observamos que é de suma importância o trabalho do ensino da leitura literária para que sejam estabelecidas estratégias e inovações com o intuito de incentivar a leitura e desenvolver suas habilidades e competências, sendo avaliadas as dimensões do ensino literário que impacta o cotidiano das pessoas, em especial a vida pessoal e escolar das crianças.

Pretendemos, neste trabalho, apresentar uma proposta de intervenção na modalidade de pesquisa-ação, explicitando os fundamentos teóricos e a metodologia, assim como apresentar um passo-a-passo da intervenção no espaço-tempo escolar com a realização de atividades semanais de leitura literária ao longo de um bimestre escolar.

2. A presença da leitura literária na sala de aula

Ao realizar a revisão da BNCC, percebemos o lugar da Literatura como uma figurante no processo do ensino da língua. Todorov (2009, p. 11) reivindica que o texto literário volte a ocupar o centro e não a periferia do processo educacional (e, por conseguinte, da nossa formação como cidadãos), em especial nos cursos de literatura.

Ao promover o desenvolvimento e estimular os estudantes ao acesso à leitura, formamos sujeitos críticos e leitores para uma sociedade justa e democrática.

A literatura tem função psicológica em resposta a uma necessidade universal na busca de satisfação, do prazer, da construção e descoberta da significação e da multissignificação.

Segundo Candido,

A produção e fruição desta [da literatura] se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que dê certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. (CANDIDO, 1972, p. 83)

É essencial que as ações do professor, em sala de aula e para extrassala de aula, atendam às necessidades reais dos estudantes, considerando-os participantes ativos do processo de aprendizagem, tornando-os protagonistas de suas ações e reações no ensino da Língua

Materna. Estratégia fundamental, essencial, é resgatar a leitura literária por meio da aproximação simultânea dos textos clássicos e dos textos contemporâneos. Nesse momento, o microconto de nossos dias – por sua intertextualidade antropofágica de base – aflora em opção natural.

Considerando a literatura a partir do conceito de que é a mais alta expressão verbal de uma língua, capaz de condensar em si – em termos estruturais e quanto à representação temática – o referente histórico e os demais aspectos do *hic et nunc* que envolvem os enunciadores reais e simbólicos, intratextuais.

Assim sendo, verifiquemos a interface da literatura com o ensino a partir de Bajour:

A literatura é vista como o instrumento mais atrativo para falar sobre problemas sociais, questões relacionadas a valores, assuntos escolares ou situações pessoais. Quando essa perspectiva predomina, a linguagem artística corre o risco de ficar reduzida tão somente a uma representação de fachada sedutora pela qual se entra para tratar de diversos temas. (BAJOUR, 2012, p.26)

A leitura temática não deve ser o foco do estudo de literatura, embora possa, também, ser objeto de reflexão das obras, conforme indicam alguns documentos oficiais, entre eles o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, invocando os temas contemporâneos. Assim, é possível salientar – nas obras literárias, em particular nos microcontos selecionados – a importância da diversidade cultural, valorizando-a e a respeitando; cabe, no caso, mediar o trabalho e o apresentar no processo educacional de modo a compreender cada texto na sua maior amplitude, poética e referencial.

Ademais, o processo de ensino deve apresentar as possibilidades de textos e obras, aspectos que são favoráveis ao desenvolvimento do hábito leitor, a partir da busca de compreender cada texto em múltiplas profundidades, possibilitando ao estudante comparar as obras e poder escolher suas leituras; e, acima de tudo, propiciar diálogo com a alteridade e com o mundo e desenvolver o prazer que a boa leitura pode oferecer.

3 Propostas de mediação do texto literário

A partir das condições do ensino atual sobre a formação de leitores competentes, traçou-se este projeto de intervenção com base na leitura literária a partir dos microcontos.

Michel Thiollent (1988, p. 13) orienta o papel da metodologia “como sendo o de conduzir o trabalho interventivo de acordo com as exigências científicas”.

Doravante, organizamos um caminho na sequência didática por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que apontam, de forma clara, que uma sequência didática tem por finalidade “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (p. 97); adaptamos a proposta tendo em vista o trabalho para a formação leitora no processo de leitura de microcontos.

O ato da leitura de um microconto é um exercício que necessita do leitor imaginação, fabulação e poder de síntese, além de proporcionar uma brincadeira divertida (não que seja fácil) à medida que abre diversas possibilidades para cada estudante suplementar a micronarrativa de acordo com seus conhecimentos prévios e criatividade.

Diante da perspectiva da sequência didática para o desenvolvimento leitor, o trabalho abordará o Método Recepcional, que incide em refletir o fenômeno literário, a partir da ótica do leitor, promovendo a atitude participativa do educando em contato com os diferentes textos. Para Bordini e Aguiar (1993, p. 85),

Partindo do horizonte de expectativas do grupo, em termos de interesses literários, determinados por suas vivências anteriores, o professor provoca situações que propiciem o questionamento desse horizonte. Tal atitude implicaria um distanciamento do estudante, uma vez que revisa criticamente seu próprio comportamento, redundando na ruptura do horizonte de expectativas e seu conseqüente alargamento. Com o ajustamento a essa nova situação, o passo seguinte é a oferta pelo professor de diferentes leituras que, por se oporem às experiências anteriores, problematizam o aluno, incitando-o a refletir e instaurando a mudança através de um processo contínuo. Como o sujeito é entendido como um ser social, sua transformação implica a alteração do comportamento de todo o grupo, atingindo a escola e a comunidade.

Nessa conjectura, o professor tem função primordial de mediador e de promover atividades elucidativas didático-pedagógicas, reorganizadas para a construção de significados e de relevância para a formação integral do educando.

Ao analisar e refletir sobre o ensino de literatura e a mobilização para com os textos literário, não podemos nos esquecer da verdadeira leitura literária, que se pauta na fruição, no sentir as emoções, despertar o imaginário, construir um caminho sobre o enredo, analisar as capacidades físicas e psicológicas das personagens, construir um cenário que passa do literal para o sentido da literacidade.

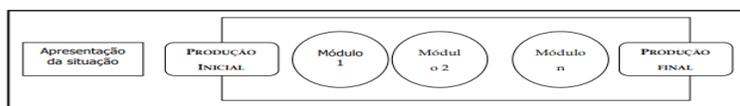
Conforme Sírio Possenti,

[...] se a escola tiver um projeto de ensino interessante, através da leitura, esse aluno terá tido cada vez mais contato com a língua escrita, na qual se usam as formas padrões que a escola quer que ele aprenda. (POSSENTI, 1996, p. 51).

Dessa forma, a organização do trabalho para a formação de leitura será desenvolvida diante da sequência didática, baseada em um esquema proposto por DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY (2004), constituída pelos seguintes passos: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final, como demonstra o esquema abaixo:

A ESTRUTURA DE BASE DE UMA SEQÜÊNCIA DIDÁTICA

A estrutura de base de uma seqüência didática pode ser representada pelo seguinte esquema:



Esquema da seqüência didática

97

Figura 1 (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

Partindo desse ponto, as atividades terão uma ordem diagnóstica, conceitual, abrangente, compreensiva, leitora e de produção textual, avançando um degrau a cada atividade e problematização aplica-

da. Com o intuito explorador e formador, será construída a fruição dos sentidos, a imaginação e ressignificação do texto. Para Cosson:

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. (COSSON, 2006, p. 35-36)

Nesse sentido, o trabalho com os textos tradicionais é de suma importância, mas fará uma correlação entre o contemporâneo e o tradicional, unindo o conhecimento e dando às dimensões dos aspectos literários o intuito de formação do leitor.

As atividades serão divididas por semanas, explorando os elementos e sentidos que o texto possa permitir de forma explícita ou implícita. A formação se dará ao observar o centro literário internalizado no texto trabalhado.

Os módulos serão organizados por temáticas e princípios da construção de sentidos do texto com vistas a significação e plurissignificação.

Vamos ao passo-a-passo semanal – que abrange um bimestre letivo – projetado.

3.1 Oficinas de leitura

Oficina 1: Princípio Narrativo

Leitura: Doce de leite, Alexandre Marino.

Motivação: memórias da Infância em visita a familiares.

Desdobramento: trazer de casa desenhos e fotos de encontros familiares.

Leituras complementares: O corvo e O poço e o pêndulo, Edgar Allan Poe.

Microconto: diálogo familiar durante um jantar com até 15 linhas

Oficina 2: Suspense Narrativo

Leitura: A porta aberta, Saki (Hector Hugh Munro)

Motivação: narratividade a partir de um objeto, situação ou expressão predominante.

Conceito: característica e diferenciação entre microconto e conto.

Desdobramento: idealizar um objeto, situação ou expressão para construção incógnita.

Leituras complementares: As formigas, Lygia Fagundes Telles.

Microconto: formular uma narrativa de suspense a partir de um objeto, circunstância ou expressão.

Oficina 3: Horizontes de Propósitos e Despropósitos

Leitura: Esfera, de Alexandre Marino.

Motivação: situação de motivação e desmotivação.

Desdobramento: alinhar as menções e propósitos da vida em sociedade.

Leituras complementares: O menino que carregava água na peneira, Manoel de Barros.

Microconto: formular escrita objetivada na poética.

Oficina 4: Cultura Regional

Leitura: Cidadezinha Qualquer, Carlos Drummond de Andrade.

Motivação: construção e conectividade com o ambiente (relação de natureza e do Eu).

Desdobramento: pesquisar características peculiares do estado do Mato Grosso do Sul.

Leituras complementares: Simplicidade, Pato Fu.

Microconto: propor a visão regionalista por meio da imagem na produção escrita com até 10 linhas.

Oficina 5: Ordem Cinética

Leitura: Sobre emudecer-se, Larissa Valdiel.

Motivação: observação visual e poética do texto.

Desdobramento: pensar em uma brincadeira ou brinquedo.

Leituras complementares: O poeta, Millôr Fernandes.

Microconto: como brincar com o brinquedo e a brincadeira com até 15 linhas e formulado numa construção cinética.

Oficina 6: O dia em que...

Leitura: De quem é a culpa?, Evandro Barbosa.

Motivação: fatos corriqueiros do cotidiano (as minúcias do dia a dia).

Desdobramento: lembrar de um fato acontecido numa viagem.

Leituras complementares: Catadores de Tralhas e Sonhos, Milton Hatoum.

Microconto: observação de um fato ocorrido em uma rua com até 15 linhas.

A cada semana será trabalhado de modo diferente cada uma das etapas das oficinas, a saber: Leitura, motivação, desdobramento, leituras complementares, proposição de microconto. E nessa perspectiva, de acordo com as realizações, reavaliar as atividades desenvolvidas, os novos horizontes de expectativas (literários, escolares e existenciais) dos alunos, para definir as etapas da nova oficina.

4 Considerações finais

O ensino da leitura literária deve buscar de forma contextual e integral o texto literário de alto nível de exigência de linguagem para desenvolver as habilidades e a competência leitora, que conduzem as práticas em sala de aula, e promover estratégias e inovações com o intuito de incentivar a formação leitora do estudante por meio – neste caso – da leitura literária de microcontos.

A mediação semanal do texto literário em sala de aula elucida o processo de aprendizagem leitora, capacitando a estimular a criatividade, desenvolver vocabulário e concomitantemente superar as defasagens escolares. Aprender na coletividade é essencial para a formação integral humana, cidadã, crítica e criativa, compartilhando saberes e vivências.

Esperamos que as propostas e o projeto aqui apresentados contribuam para o processo de investigação e informação sobre os aspectos da prática de leitura literária a partir de microcontos; esperamos, também, compartilhar a veracidade dos elementos pesquisados não somente com os colegas professores do ensino de língua materna, mas também com os professores das demais áreas do conhecimento; *não* se trata de um espelho a ser seguido, mas um apoio a continuar na luta que deve ser perseguida; estamos convictos de que realizar a inserção da leitura literária cotidianamente em sala de aula proporcio-

na aprendizagem a todos os alunos de forma diferenciada, nos termos propostos por Heloiza Moreno (2020), e temos convicção de que, com a leitura literária semanal, ao longo de todo o ano letivo, vamos superar defasagens e avançar na aprendizagem. Em tempos pós-covid, diante de defasagem que ficou ainda mais larga e mais profunda, isso se faz ainda mais necessário.

Referências

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura** / Márcia Abreu. – São Paulo: Editora UNESP, 2006.

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em 27 maio 2022.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Ciência e Cultura; v. 24, p. 803-809, 1972.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos E...** Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: A leitura literária na escola. In: INSTITUTO C&A. **Nos caminhos da literatura**. Apoio FNLIJ. São Paulo: Peirópolis, 2008. p.16-24.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org.: R.Rojo e G. S. Cordeiro, Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 95-128.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MORENO, Heloiza de Souza. **A literatura no centro do ensino da língua materna: superando defasagens e avançando na aprendizagem**. Dissertação – ProFLetras – CPTL, UFMS, 2020. Orientador: Rauer Ribeiro Rodrigues. Disponível em < https://www.academia.edu/77828133/A_literatura_no_centro_do_ensino_da_l%C3%ADngua_materna_superando_defasagens_e_avan%C3%A7ando_na_aprendizagem Acesso em 8 out. 22.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

RAUER [Rauer Ribeiro Rodrigues]. 2011. Apontamentos sobre o microconto. In: **Carandá**: Revista do Curso de Letras do Campus do Pantanal – UFMS. n.4, Corumbá-MS, nov. 2011, p.248-251. Disponível em <https://editorapangeia.com.br/a-arte-de-escrever-5-29-aforismos-sobre-o-microconto/> Acesso em 08 out. 2022.

RAUER [Rauer Ribeiro RODRIGUES] (org.). **Micros-Beagá**. Uberlândia, MG: Ed. Pangeia, 2021. (Micromínimus).

RAUER [Rauer Ribeiro Rodrigues]. **Minimus & brevíssimos**. Uberlândia, MG: Pangeia, 2020.

RODRIGUES, Rauer Ribeiro; MACHADO, Karina Torres. **As microficcões em sala de aula: oficina de escrita literária no Ensino Médio**. 2022. No prelo. Será disponibilizado em: < <https://ufms.academia.edu/Rauer> >.

SILVA. Eldio Pinto da. 2019. **A literatura no ensino fundamental na base nacional comum curricular: uma reflexão crítica**. Braz. J. of Develop. Curitiba, v. 5, n. 10, p. 22027-22043. Encontra se no site: ht-

[tps://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/4158/3924](https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/4158/3924)
Acesso em 05 jun. 2022.

SOUZA, Fabrina Martinez de; RODRIGUES, Rauer Ribeiro. 2011. Uma introdução historiográfica ao estudo do microconto brasileiro. In: **Carandá: Revista do Curso de Letras do Campus do Pantanal – UFMS**. n.4, Corumbá-MS, nov. 2011, p.253, 273.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. (Coleção “Temas básicos de pesquisa-ação”).

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. Tradução de Caio Meira.

“NÃO SEREI ANÔNIMA”: UMA PROPOSTA DE OFICINA TEMÁTICA COM A *POESIA SLAM* DE AUTORIA FEMININA

Elaine Sant Antonio
Moama Lorena de Lacerda Marques

1 Apresentando a proposta...

Considerando questões de identidade e autorrepresentação no contexto da ação/produção poética feita por mulheres, bem como a importância da sua presença na sala de aula, a proposta de mediação de leitura de poesia que será apresentada está ancorada na promoção da voz lírica feminina. Nesse sentido, selecionamos como objeto de trabalho a poesia *slam*, a qual, à medida que ganha popularidade como modalidade da poesia falada, nos permite ter um contato maior com poetisas brasileiras que adentram diversos espaços de manifestação artístico-literária, em especial aqueles voltados para questões políticas, a exemplo de pautas feministas e antirracistas.

Comprometidas, pois, com essas pautas no contexto da educação, apresentaremos, como sugestão de trabalho para professores(as) do ensino fundamental, as atividades elaboradas em uma das oficinas que integram nossa dissertação de mestrado: *Poesia para ser dita em voz alta: uma proposta de letramento com slams de autoria feminina*¹. Realizada no âmbito do PROFLETRAS UFPB, Unidade Mamanguape, elas compreenderam o planejamento de uma prática pedagógica que tem, por objetivo geral, contribuir para a promoção do letramento literário por meio da leitura e análise de textos da antologia *Querem nos calar: Poemas para serem lidos em voz alta*.

Organizada por Mel Duarte, um dos nomes mais conhecidas do *Slam* no Brasil, a referida antologia traz à tona o poder e a representatividade das vozes de 15 poetisas de diferentes regiões do país, que, em

¹ A dissertação na íntegra pode ser conferida em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21411?locale=pt_BR

uma diversidade de estéticas, denunciam, em seus versos, opressões e violências, sobretudo de gênero, classe e raça, em uma perspectiva interseccional.

Partindo de um título de Ryane Leão, a oficina escolhida, intitulada “Não serei anônima”, foi organizada de modo a levar os(as) alunos(as) a compreenderem a *poesia slam* e seus desdobramentos como uma prática de letramento na qual questões metalinguísticas são atreladas a questões identitárias. Com ela, nossa intenção é mobilizar o reconhecimento dos aspectos estéticos e sociais abordados nos poemas, a fim de potencializar a afirmação da voz da mulher. Nesse sentido, compreendemos como importante considerar o contexto de uma sociedade estruturalmente edificada a partir de processos de exclusão, discriminação e preconceito, sendo urgente mobilizar ações de resistência para a promoção de uma sociedade multicultural, justa e igualitária. E é essa compreensão que nos leva a uma mediação da leitura literária na sala de aula que esteja centrada no diálogo e no convite à fala e à escuta.

Em termos metodológicos, partimos dos elementos norteadores da sequência básica de Cosson (2014), a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação, a fim de mobilizar uma relação efetiva e afetiva com a poesia, acionando as suas funções estética, humanizadora e social.

2 Breves discussões teóricas

2.1 Para conhecer a *poesia slam*

A *poesia slam* é fruto de vivências de um grupo, manifestação de sua representatividade, sendo profundamente marcada pela performance de corpo e voz presente nas batalhas e importante para os gestos de resistência que dela ressoam. Vejamos:

A poesia há muito que não consegue integrar-se, feliz, nos discursos correntes da sociedade. Daí vêm as saídas difíceis: o símbolo fechado, o canto oposto à língua da tribo, antes brado ou sussurro que discurso pleno, a palavra-esgar, a autodesarticulação, o silêncio [...]. Essas formas estranhas pelas quais o poético sobrevive em um meio hostil ou surdo, não constituem o ser da poesia, mas apenas o seu modo historicamente possível de existir no interior

do processo capitalista. [...] A resistência tem muitas faces. (BOSI, 1977, p. 142).

Em termos de conteúdo, a voz e a força denunciativas da poesia partilhada hoje nas batalhas *slam* dizem muito dessa sua resistência, ressignificada pela contemporaneidade. Levando em consideração os recursos de produção e do compartilhamento em rede, a arte dos que batalham chega cada vez mais longe e é ouvida cada vez mais de perto. “Eis por que o verbo poético exige o calor de contato; e os dons da sociabilidade, a afetividade que se espalha, o talento de fazer rir ou se emocionar” (ZUMTHOR, 1993, p. 222). A performance, portanto, promove uma produção poética franca, espontânea, levando o discurso poético de quem fala ao ouvinte, em constante comunicação. Assim, só pode ser apreendida por intermédio de suas manifestações.

Em *Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o poetry slam entra em cena*, a poeta e pesquisadora Roberta Estrela D’alva (2011) destaca a amplitude da poesia *slam*:

Poderíamos definir o poetry slam, ou simplesmente slam, de diversas maneiras: uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas ou até mesmo mais uma forma de entretenimento. De fato, é difícil defini-lo de maneira tão simplificada, pois, em seus 25 anos de existência, ele se tornou, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo mundo. (D’ALVA, 2011, p. 120).

Essas competições de performance poéticas realizadas em diversas cidades, de diversos países, ainda com variações, seguem três regras fundamentais: 1. Os (as) *slammers* devem versar um poema de autoria própria; 2. não utilizar suportes, como instrumentos musicais ou figurinos e adereços, e 3. apresentar a poesia no tempo máximo de 3 minutos. Essas características se distanciam das batalhas de *rap* e *hip hop*, por exemplo, em estrutura, mas se associam pela linguagem forte e ácida utilizada para abordar temas como racismo, violência, autoritarismo, sexismo e desigualdade social.

Trata-se também da arte de um espetáculo, de um show com público e audiência, porém esse jogo que a poesia trama nas batalhas não compreende somente produções com rimas, visando à obtenção da nota máxima na competição. Nesse espetáculo, é construído um estreito diálogo entre público e poetas, considerados todos coadjuvantes de uma “ágora”, termo grego usado pela poeta e pesquisadora Roberta Estrela D’alva (2011) para descrever a reunião onde se organizam as batalhas, cujos presentes participam e interagem de forma efetiva.

Ancorando-se nessas características, portanto, é possível compreender as batalhas de poesia *slam* e seus desdobramentos como uma prática importante de letramento, na qual questões acerca da construção poética e da metalinguagem também são evidenciadas. Ainda de acordo com D’Alva:

É fácil entender sua rápida aceitação e o crescimento dessa modalidade cultural e esportiva, considerando o lugar que a tradição oral tem no país, particularmente aquela dos jogos orais competitivos, como os desafios, as pelepas e o repente nordestino, para citar apenas alguns exemplos. Aliar essa tradição à produção poética popular urbana em um contexto em que as diferenças de estilos, discursos e idades é característica marcante e em que todos se reúnem em torno de um único microfone, fazendo uso da liberdade de expressão, vem ao encontro da necessidade de fala e escuta, urgente às populações das grandes cidades (D’ALVA, 2019, p. 271).

Sendo assim, não podemos deixar de salientar que, numa sociedade estruturalmente formada a partir de processos de exclusão, discriminação e preconceito, resulta urgente mobilizar práticas de resistência que pensem as existências diversas de uma sociedade multicultural pós-moderna. Nesse sentido, ao encontro da defesa de Souza (2011) em nome de letramentos “de (re)existência”, entendemos a importância da mediação e do fomento de manifestações literárias como a da poesia *slam* de autoria feminina. Vejamos:

[...] ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da

língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal (SOUZA, 2011, p.36).

As práticas de uso da linguagem são, pois, inerentes à vida em sociedade. Para Eco (2011), a literatura ainda mantém a língua como patrimônio coletivo e é capaz de criar identidades e comunidades. Nesse sentido, a representação da voz das mulheres, através da *poesia slam*, nos permite abordagens acerca de nossa cultura, expressão humana. Portanto, é possível pensar a produção do *slam* feito por mulheres como um projeto de intervenção estética e política, um movimento social e literário.

Tomando a *poesia slam* de autoria feminina para esta oficina, podemos observar a voz lírica presente nos poemas que partem de um “lugar de fala”, conforme entendido por Djamilia Ribeiro (2017), visto evidenciar o protagonismo dessas vozes “minoritárias”. Ao pautar a discussão do conceito de “lugar de fala”, a autora explica que o grupo social ao qual o sujeito está ligado refere-se às vozes históricas e sociais, visto que “não existe uma identidade, pois a experiência de ser mulher se dá de forma social e historicamente determinadas.” (RIBEIRO, 2017, p. 72). Nesse sentido, como expressão:

O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de lócus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. (RIBEIRO, 2017, p.64).

Dessa maneira, podemos nos distanciar da “universalização da categoria mulher”, como pensada em movimentos anteriores, nos quais havia o entendimento da mulher como algo único e homogêneo, dissociado de aspectos como “raça, orientação sexual, identidade de gênero” (RIBEIRO, 2017, p. 21), para se pensar também o lugar de onde falamos, que não é fixo e universal.

Em relação à mediação da *poesia slam* em sala aula, nos amparamos em Cosson (2014), ao acreditar que a escola precisa integrar o aluno à cultura, e, para isso, necessita atualizar-se, aderindo às manifes-

tações culturais contemporâneas, consideradas relevantes, dinâmicas e atraentes. Ele nos diz:

proponho como critério de seleção que os textos sejam literários, independentemente de pertencerem ao cânone ou qualquer outra forma de ordenamento, daí a diversidade que não é apenas de gêneros, mas também de representações, temáticas, graus de dificuldade do texto e daí por diante. Os critérios de seleção são para o texto literário, qualquer que seja o adjetivo que o acompanhe (COSSON, 2014, p. 123).

Posto isso, para este trabalho, consideramos a realização da oficina “Não serei anônima” a partir da obra *Querem nos calar: Poemas para serem lidos em voz alta*, organizado por Mel Duarte. Ao ler os poemas, há um chamado direto para uma roda, onde voz e força levam a refletir sobre o poder das palavras e a construção partilhada dos sentidos. A mediação da *poesia slam* é compreendida, assim, como um espaço de fala e um convite à escuta. “O *slam* é um espaço poético-político, democrático, que tem como principal conceito a liberdade de expressão, fazendo do livre diálogo uma ferramenta para a construção de novos horizontes.” (DUARTE, 2019, p. 11).

2.2 Algumas categorias feministas

Antes de apresentarmos a oficina, torna-se necessário observar o uso de alguns conceitos que estão presentes nas leituras. Para isso, além de introduzi-los, é importante considerar apresentá-los de modo mais denso e contextualizado. Aqui, a intenção é reconhecer o que molda uma sociedade patriarcal como ponto de partida para observar as nuances de desigualdades e de opressão contra a mulher, para assim visarmos ao empoderamento. Em relação a este, Berth (2018) ressalta a importância de refletir sobre os processos de mudança e esvaziamento de sentido que o conceito teve.

Ao problematizar seu uso por parte do neoliberalismo, como um movimento individual e despolitizado, esvaziado de seu sentido de transformação e coletivo, a autora analisa as relações de opressão na sociedade brasileira e reforça o processo de empoderar-se como prática social. Nesse sentido, ela reitera ainda a importância da educação para possibilitar a transposição de barreiras instituídas pelo machismo

e sexismo. Assim, uma “pedagogia do engajamento”, como menciona bell hooks (2013), faz-se fundamental para que indivíduos conscientes se posicionem e formem coletivos empoderados, dotados de informações suficientes para o enfrentamento diante de opressões institucionalizadas.

Ainda em conformidade com Berth (2018), nessa perspectiva, em alusão a Freire, revela-se importante que o empoderamento seja fundado numa percepção crítica sobre a realidade social com vistas a ações práticas na realidade concreta, pois não se tem empoderamento efetivo sem se contrapor à estrutura vigente e dominante. Nesse sentido, ela assinala:

[...]quando assumimos que estamos dando poder, em verdade, estamos falando na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história, principalmente, um entendimento sobre sua condição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor (BERTH, 2018, p.14).

Apontando para a interseccionalidade, a autora traz análises que têm o objetivo de descortinar situações estruturais de opressão que incidem de formas diferentes sobre vários grupos e indivíduos. Dessa forma, a compreensão dos processos históricos estruturantes e de outras categorias sociais e políticas são evidenciados, pois, na sociedade brasileira, há uma sub-representação das mulheres negras, sendo preciso construir “estratégias de enfrentamento ao sistema racista e redes de solidariedade” (BERTH, 2018, p.73). Assim, a autora assinala uma concepção mais ampla da conceituação e análise do empoderamento como um processo contínuo, uma prática social, na qual é imprescindível referenciar autoras negras, além de combater a objetificação e sexualização de mulheres e homens negros.

3 Não serei anônima

Para esta oficina, o objetivo é compreender a mediação da poesia *slam* como uma prática de letramento na qual, como evidenciamos anteriormente, questões metalinguísticas são atreladas a questões identitárias; onde a voz lírica abrange o fazer poético, observando estratégias de reconhecimento e gestos de resistência.

Na **motivação**, sugerimos apresentar/situar a poesia de Conceição Evaristo, uma das principais escritoras brasileiras da atualidade. A qualidade estética e as referências históricas aos lugares ocupados pelas mulheres negras, com ênfase na autoafirmação das suas vozes, justifica a escolha aqui dos versos de “Vozes-Mulheres”; sua leitura, na turma, pode ser feita de forma oral e compartilhada, considerando leitura oral como sinônimo de oralização do poema verbal. Em seguida, lembramos que é importante a partilha das impressões de leitura do poema, observando as “vozes” que se agregam ao longo dele.

Se possível, a reprodução/distribuição do texto na turma poderá ser feita através de xerocópias, não deixando de considerar a obra da autora em suporte original. Aqui, apresentaremos o poema publicado no livro *Poemas da recordação e outros movimentos* (2017):

A voz da minha bisavó ecoou
criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado

rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
(EVARISTO, 2017, p.24-25)

Na **introdução**, momento aqui dividido em duas atividades, buscaremos nos conectar com a poesia *slam* feita por mulheres, em especial, através da temática do empoderamento por meio da autoafirmação do sujeito lírico feminino. Para isso, partiremos da performance de Mariana Felix com o poema “Receita”² (Cotidiano), no qual aborda empoderamento como um processo, ao encontro do que pensa Berth (2018). Exibiremos o vídeo com o *slam* e, em seguida, daremos início a uma roda de conversa abordando os seguintes pontos:

1. Empoderar-se é o movimento de tomar poder sobre si. O que você entende por uma pessoa empoderada?

2. Como a voz lírica em “Receita” descreve seu processo de empoderamento?

Seguindo para o segundo momento da introdução, abordaremos o *slam* “Todas as mulheres” (Bell Puã), no qual a voz lírica chama atenção para os tipos de opressões e silenciamentos sofridos. Partindo do poema para esta observação, será proposta na turma o seguinte exercício: Identifique situações de dominação/opressão vividas por mulheres. Para isso, observe ao seu redor, dialogue entre seus pares e, depois, leve esta discussão ao grupo e partilhe suas observações.

² Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=O_uafkESJE0. Acesso em 06 nov. 2022.

Este momento será iniciado em sala, quando explicaremos a proposição da observação, indicando a retomada em momento/na aula seguinte; faz-se importante ter o registro escrito do exercício proposto, bem como das considerações e ideias surgidas por meio dele, para, então, fazer a partilha.

Já em outro momento/outra aula, reunidos em uma roda de conversa, retomaremos o poema e a proposição de observar situações de dominação/opressão vividas por mulheres. Através dessas leituras partilhadas, temos intenção de atuar diante de condições estruturais em nossa sociedade, presentes dentro e fora da escola. No entanto, para isso, revela-se muito importante o(a) professor(a) estar atento(a) a qualquer tipo de desconforto ou resistência diante do texto ou a outro aspecto da mediação.

Na **leitura**, abordaremos quatro poemas *slams*, considerando dividir os textos em grupos menores para realização das primeiras impressões sobre eles. A princípio, cada grupo ficará com um poema, para, em seguida, os textos serem trocados/redistribuídos, de modo que toda a turma interaja com todos os textos. Através dos *slams* “Não” (Bell Puã), “não serei anônima” (Ryane Leão), “Fadiga” (Luiza Romão) e “Para Conceição” (Cristal Rocha), temos a intenção de mobilizar o reconhecimento da afirmação individual e coletiva da voz da mulher como um gesto de resistência às opressões sofridas.

Seguindo, no momento de **interpretação**, é esperado discorrer acerca de temáticas que envolvem a voz lírica nos poemas. Para tal, as questões abaixo serão desenvolvidas coletivamente e abordadas com registro escrito individual. Em seguida, estes registros serão partilhados com todo o grupo pelo(a) mediador(a) e por quem se dispuser a interagir, expondo suas colocações, como também retomando a leitura dos poemas e apresentando respostas das perguntas já registradas. A saber:

1. As leituras dos poemas *slams* evocam, além de uma voz individual, uma voz coletiva, por meio de referências a outras mulheres. Escolha um dos poemas e explique os sentidos dessa coletividade.

2. Os títulos de todos os poemas lidos apontam para um rompimento com o silenciamento ao qual as mulheres são impostas pela sociedade. Explique, pois, como essa ruptura aparece em cada um deles.
3. Partindo de *Vozes-Mulheres*, a voz lírica do poema de Cristal Rocha afirma ter aprendido com Conceição Evaristo. O que, exatamente, ela aprendeu? Explique.
4. Os poemas *Não*, de Bell Puã, e *não serei anônima*, de Ryane Leão, são marcados pela repetição da negativa “não”. Quais os sentidos dessa repetição?
5. Fadiga significa cansaço, exaustão, esgotamento. Em *Fadiga*, de Luiza Romão, a que esse cansaço se refere?
6. Diante do silenciamento imposto pelo patriarcado, vemos, nos poemas, gestos de resistência do sujeito lírico feminino. Cite versos que representem essa resistência.
7. Em quais textos podemos reconhecer as vozes de mulheres negras? Cite versos.

4 Considerações finais

A partir da mediação da poesia de *slammers*, busca-se compreender as vivências das mulheres, refletidas esteticamente nos poemas, a partir de várias categorias identitárias, a exemplo da raça, da classe social, da sexualidade, da geração, entre outras. Tão necessária quanto esta atividade de reconhecimento de si e da outra é a rede de vozes produzidas e compartilhadas, que resiste e ecoa na cultura em que se expressam.

Nesse sentido, ao mediar a leitura da poesia slam, espera-se mobilizar o reconhecimento dos aspectos estéticos e sociais abordados nos poemas a fim de potencializar a afirmação da voz da mulher. Para tanto, é indispensável pensar a escola enquanto organismo vivo, como um local que mobilize a vivência com a literatura em suas mais diversas potencialidades. Por fim, ao refletir sobre leitura literária, consideramos importante oportunizar gêneros, repertório e uma mediação que privilegiem a produção colaborativa e o cruzamento artístico-cultural e de saberes.

Referências

BERTH, J. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

D’ALVA, Roberta Estrela. **SLAM: voz de levante. Rebento**, São Paulo, n. 10, p. 268- 286, junho 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/360>. Acesso em: 06 nov. 2022.

D’ALVA, Roberta. **O que é Poetry Slam? Com Roberta Estrela D’Alva-Top Dicas Sesc #48**. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bojuwnv6yd0> Acesso em: 06 de nov. 2022.

DUARTE, Mel (org.). **Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade** Trad. de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

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

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

O CLÁSSICO EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA NA EJA COM O CONTO “NADA DE NOVO NA FRENTE OCIDENTAL”, DE LYGIA FAGUNDES TELLES

*Simone de Almeida Fernandes
Ana Paula Franco Nobile Brandileone*

1 Considerações iniciais

Este artigo é um recorte da dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UENP, intitulada *O clássico em sala de aula: uma proposta de leitura literária na EJA com Lygia Fagundes Telles* (FERNANDES, 2021) e se volta à reflexão sobre a importância da leitura dos clássicos na escola, sobretudo no contexto atual do ensino da literatura, que põe à margem o conhecimento dos clássicos e do cânone consagrado. Nesse contexto e com o objetivo de valorizar a leitura integral de obras literárias clássicas em sala de aula e, assim, possibilitar aos jovens em formação o contato com determinado acervo estético-literário, tomou-se como objeto de análise e de estudo o conto “Nada de novo na frente ocidental”, de Lygia Fagundes Telles, a fim de elaborar uma proposta de intervenção didática para alunos do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Almirante Tamandaré, estado do Paraná, a partir dos pressupostos metodológicos do círculo de leitura (COSSON, 2014). A fim de oferecer aos estudantes a oportunidade de vivenciar e compreender o texto literário como potencial educativo, de conhecimento do mundo e do ser, o conto selecionado dá forma às experiências do leitor por trazer à tona certos dilemas, alguns no domínio de suas próprias vivências, instigando-os ao efetivo exercício da leitura.

2 Breves discussões teóricas

2.1 *A defesa do clássico em sala de aula*

É de conhecimento da comunidade escolar que a literatura clássica está presente na sala de aula, sobretudo nos livros didáticos. Contudo, na maioria das vezes, é abordada com fins pragmáticos, seja para o ensino da Língua Portuguesa, seja para o ensino da História da Literatura. Exemplo disso é o estudo da literatura no Ensino Médio que fica, quase sempre, centrado na periodização de estilos e na identificação de autores canônicos por meio de dados biográficos e excertos de suas obras. Desse modo, o texto literário fica engessado à análise de aspectos ligados à historiografia literária, sendo que a leitura propriamente dita é secundarizada ou mesmo esquecida; trata-se, portanto, de discutir sobre a literatura e não fazer a própria leitura dos textos clássicos. Além do mais, na sociedade contemporânea, o cânone tem sido examinado como uma série de manobras, mais ou menos claras, das elites no poder (OLIVEIRA, 2005). Nesse contexto de resistência aos clássicos, dada a relevância a critérios fortemente ideológicos que tendem a condenar a Estética, de um lado, e abolir a Literatura, de outro (PERRONE-MOISÉS, 1998), faz-se indispensável discutir esse estrangulamento que vem sofrendo o estudo dos clássicos no âmbito escolar, já que a Literatura implica na existência de leitores, na sua sobrevivência como arte e em atividade provida de valor próprio; aspectos que importam para a sua manutenção nos currículos escolares.

Mas, para além do ângulo ideológico e político, é nas obras clássicas que o aluno encontra a herança cultural de sua comunidade (COSSON, 2018). Já Candido (1995) defende e reconhece a relevância da leitura dos clássicos como estratégia capaz de ultrapassar as barreiras da estratificação social e diminuir, de certo modo, as distâncias provocadas pela desigualdade. A partir dessa perspectiva, o estudioso contraria o pressuposto de que as minorias sociais devem ter contato apenas com obras que fazem parte do seu universo cultural, sob a justificativa de que seriam incapazes de compreender a obra erudita por ser de alta qualidade elaborativa. Para o estudioso, a leitura das obras

clássicas passa pela luta pelos direitos humanos que, por sua vez, passa pelo acesso aos diferentes níveis da cultura.

Também para Fritzen (2017), a leitura de obras canônicas na Educação Básica é essencial, uma vez que elas compõem o patrimônio estético-literário, que compete aos estudantes interpretar, seja para compreenderem a si, seja ao outro e/ou ao mundo do qual fazem parte. Assim, a mediação do professor e a escolha metodológica são imprescindíveis, porque, segundo Rouxel (2013), a disponibilidade ao texto e ao desejo pela literatura são fenômenos construídos, decorrentes dos domínios cognitivo e afetivo.

Enfim, ao se levar em consideração o ganho que as obras da tradição literária podem oferecer ao jovem leitor que, na voz de Calvino (1993), extrapola os limites da formação escolar e acadêmica e se direciona no sentido da própria existência do ser humano, é que as práticas de leitura adotadas nas aulas precisam instrumentalizar o aluno-leitor, já que

[...] é papel do professor mediar, auxiliar e ajudar o aluno a realizar descobertas e desvelar significados nas obras literárias que leem, confirmando ou refutando percepções e sentidos que vão enriquecer e ampliar o repertório de leituras do aluno. (SEGABINAZI, 2016, p.87-88).

2.2 O círculo de leitura e o letramento literário

Além da seleção de obras literárias significativas para os alunos e motivação para a sua leitura, compreende-se que para a concretização do letramento literário a sua didatização é imprescindível. Por isso, adotou-se o círculo de leitura como metodologia de ensino para a promoção do clássico em sala de aula, de modo a levar o aluno a “ir além da simples leitura do texto literário”, como afirma Cosson (2018, p. 26). Ressalta-se, ainda, que o encaminhamento metodológico para o estudo desse texto foi produzido, principalmente, para o segundo segmento de Língua Portuguesa da EJA, mas pode ser adaptado pelo docente, considerando a realidade e necessidades de suas turmas.

Nesta proposta didática, o círculo de leitura (COSSON, 2014) apresenta-se como ferramenta de ensino para a promoção do letra-

mento literário, na medida em que instiga o aluno a posicionar-se criticamente diante do que lê, fomenta a aprendizagem coletiva e colaborativa, amplia o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e possibilita a formação de uma comunidade de leitores; além de oportunizar o estabelecimento de conexões com a sua realidade social, histórica e/ou cultural, repensar valores, etc.

Cabe destacar que a opção pelo círculo de leitura para a elaboração da proposta didática interventiva justifica-se pelo fato de o público-alvo da pesquisa, alunos da EJA, possuírem bagagem reduzida de leitura de textos literários, que se soma a retenções, desistências pela dificuldade de conciliar estudo e trabalho ou mesmo desmotivação. Sem contar que a EJA, composta, na maioria das vezes, por um público bastante heterogêneo, seja pela defasagem ano/idade, seja pelos diferentes anseios, demanda abordagens diversificadas de leitura para suprir as suas especificidades e necessidades.

De acordo com Cosson (2014), são três os tipos e modos de funcionamento do círculo de leitura (estruturado/semiestruturado/aberto), os quais podem ser combinados, considerando o público alvo. Como o próprio nome sugere, o círculo de leitura estruturado é aquele que segue uma organização “[...] previamente estabelecida com papéis bem definidos para cada integrante e um roteiro para guiar as discussões, além de atividades de registro antes e depois da discussão” (COSSON, 2014, p. 158). É um modelo comumente usado na escola, todavia, pode ser empregado em qualquer ambiente. No que se refere à organização escolar, o modelo estruturado de círculo de leitura “[...] começa com um registro escrito das impressões sobre o texto em um diário de leitura [...]” (COSSON, 2014, p. 158-159). Tais registros são reorganizados, *a posteriori*, conforme as funções assumidas pelos leitores dentro do círculo, tal como costuma ser comum nos círculos de literatura (conector, questionador, iluminador, ilustrador, entre outras). No período marcado para discussão, “[...] os alunos usam esses dados para alimentá-la, usualmente seguindo de perto as estratégias básicas de leitura (conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização,

perguntas ao texto, sumarização e síntese)” (2014, p. 159). Em seguida, os leitores fazem o registro das conclusões alcançadas.

Já o círculo de leitura semiestruturado não possui um roteiro, mas orientações servem de guia para as atividades a serem desenvolvidas no grupo de leitores. Essas orientações ficam a cargo do coordenador ou condutor que promove a discussão, controla os turnos de fala, elucida dúvidas, assim como evita que as contribuições se desvirtuem da obra ou do tema discutido. Também fica sob a sua incumbência, o aprofundamento ou alargamento da leitura, podendo propor que o debate se detenha em um ponto específico da obra ou revise algum aspecto anteriormente discutido (COSSON, 2014, p.159).

No que se refere aos círculos abertos ou não estruturados, são parecidos com os conhecidos clubes de leitura, de estrutura bem simples. Define-se as obras a serem lidas e o cronograma dos encontros, sendo que os leitores se revezam na condução das reuniões e principiam o debate exteriorizando suas impressões de leitura ou indicando alguma conexão pessoal.

Aqui, optou-se por utilizar dois modelos de círculo de leitura, de modo simultâneo, o estruturado e o semiestruturado. Por possuir uma estrutura previamente organizada, com atribuições e protocolos de leitura predefinidos e um roteiro contendo atividades predeterminadas, que devem servir de guia para as discussões no grupo e os registros, o modelo estruturado parece adequado, uma vez que a turma de alunos potencial é desprovida de experiências em atividades de leitura em grupo, como a que se propõe. Também o modelo semiestruturado mostra-se apropriado devido ao processo de leitura ser norteado pela presença do mediador, aqui o professor, responsável por estimular a participação de todos no grupo e direcionar as discussões suscitadas pelo texto, tendo a liberdade para sugerir que o grupo atente para determinados aspectos relevantes da obra literária.

De modo geral, o círculo de leitura é composto pelas seguintes etapas: 1. Preparação (seleção de textos, disposição dos leitores, cronogramas, locais, regras de convivência, papel do leitor em cada encontro; etc.); etapa anterior ao círculo; 2. Execução (o ato de ler, o compartilhamento-pré-discussão, discussão, registro); 3. Avaliação-

-sistemizada (combinação de avaliação e autoavaliação). Na etapa da Preparação, além da seleção das obras, cronogramas, locais dos encontros, também se prima pela disposição dos estudantes para a participação no círculo de leitura, ou seja, o leitor precisa ser preparado/motivado para participar das discussões. O processo consiste, a princípio, em apresentar sua história de leitor. Isso pode ser feito por meio de questionários, conversas com o professor anterior da turma ou mesmo consulta dos registros da biblioteca; dados que servirão para que o docente construa uma lista de obras a serem lidas. Outro ponto relevante é a modelagem que, contudo, não fica presa a esta etapa; ela pode acontecer antes, durante e depois de cada momento de discussão. Mas, uma coisa é certa: “Nenhum círculo de leitura deveria começar sem antes ter sido modelado pelo professor em seus vários aspectos [...]” (COSSON, 2014, p. 165), pois “[...] se um círculo de leitura inicia antes de seus participantes terem clareza de como ele funciona [...] as chances de sucesso da atividade serão muito pequenas” (COSSON, 2014, p. 165). Enfim, cabe ao professor ensinar aos seus alunos não apenas o que é um círculo de leitura, mas também mostrar como ele funciona e os procedimentos que os participantes devem obedecer em todas as suas fases. A seguir, análise do conto “Nada de novo na frente ocidental”; mote para a proposta de intervenção didática a ser apresentada.

2.3 Um olhar sobre o conto “Nada de novo na frente ocidental”

O conto “Nada de novo na frente ocidental”, que integra a coletânea *Antologia: meus contos preferidos*, foi publicado pela primeira vez em *Invenção e memória*, em 2000, e pode ser considerado, segundo estudo de Lucena (2018), uma flagrante inspiração memorialista ou autobiográfica. Entre os 15 contos que compõem o livro, “Nada de novo na frente ocidental” fecha a coletânea e se passa no período da juventude da escritora na cidade de São Paulo, durante a 2ª. Guerra Mundial. O conto é narrado de um centro fixo, pela narradora personagem, que reside com a mãe em um pequeno apartamento na rua Sete de abril, ao lado da Praça da República. O relato focaliza a participação da protagonista na defesa da pátria, atuando como legionária, bem como a perda sofrida com a morte do pai; o que suspende as expectativas da ordenação cotidiana.

Tendo como pano de fundo histórico a Segunda Guerra Mundial, Lygia F. Telles inscreve o conto em uma perspectiva que, embora figure a memória individual da narradora protagonista, ganha um alcance coletivo. Memória coletiva porque traz à tona episódios da história brasileira, que se fundem, no entanto, a elementos e recursos ficcionais, como é o caso da passagem vivenciada pela narradora, que relata um dia de sua ronda como legionária: “Queira apagar o seu cigarro! [...], uma simples brasa pode orientar o avião inimigo [...] Mas quem vai atirar bombas [...] Somos tratados como seres inferiores [...]” (TELLES, 2004, p. 231-232). Encontrando lastro na realidade histórica brasileira, o blecaute, situação narrativa relatada no conto, constituiu-se em uma das atribuições das legionárias; função assumida pela protagonista no período da participação do Brasil na guerra. É, então, envolta na experiência da guerra que a protagonista recebe, de súbito, a notícia da morte do pai: “O desconhecido telefonou, [...]... ele não era o seu pai? [...]era manhã quando minha mãe se preparava para a viagem, [...]espera! Deixa-me viver plenamente [...]” (TELLES, 2004, p. 234).

As lembranças da mãe se despedindo serão bruscamente interrompidas pela triste notícia da morte do pai. . A partir deste ponto da narrativa, a narradora sobrepõe diversas lembranças à lembrança do telefonema; tentativa de apagá-la da memória, como se, ao fazê-lo, conseguisse evitar a morte do pai. A fim de levar a protagonista a “esquecer” o telefonema, a autora faz uso de duas marcações temporais: a cronológica e a psicológica. O tempo cronológico se apresenta pelo transcorrer do presente da ação, quando, por exemplo, conversa com a mãe após a noite de ronda pela cidade: “Trouxe as xícaras [...]. Avisou que o pão com manteiga já estava no forno [...]. A faculdade estava em greve, eu estava de folga nessa manhã” (TELLES, 2004, p.228). Aqui se pode observar a passagem de uma sucessão de eventos: a mãe trazendo as xícaras, avisando do pão no forno, bem como a informação sobre a greve na faculdade. O presente da enunciação é, no entanto, interrompido por recordações ligadas ao seu passado: “Primeiros socorros – foi o curso que escolhi quando as moças da Faculdade [...] fundaram a Legião Universitária Feminina de Defesa Antiaérea [...]” (TELLES, 2004, p. 230). O fragmento remete a um tempo mais remoto, quando a

jovem se alistara para fazer parte do grupo de legionárias; em passado menos remoto, a experiência do treino militar. Acionados pela ativação da memória da personagem, os fatos trazem à tona eventos anteriores ao presente da ação, inscrevendo o conto no domínio da anacronia, que se estabelece pelo uso da analepse.

As lembranças acionadas pela narradora são, no entanto, atravessadas pelo fluxo de seu pensamento, advindo do monólogo interior, que ganha intensidade com a morte repentina do pai: “Quando chegasse em casa ia encontrar minha mãe disfarçando o pânico e o vinco entre as sobrancelhas, para não aborrecer a filha heroica [...] Eu teria que dizer alguma coisa que a deixasse calma e de repente me vi repetindo o que disse meu pai sobre a loucura do tio Garibaldi: Vai passar, mãe. Tudo vai passar” (TELLES, 2004, p. 232-233). O excerto traz uma recordação do dia do exercício do blecaute e concede ao leitor entrar em contato com o universo íntimo da jovem. Essa visada intimista é desdobramento de estratégias narrativas usadas pela autora: de um lado, o narrador autodiegético e, de outro, a focalização interna; recursos narrativos que permitem não só a reflexão interiorizada sobre os fatos, mas também que as situações narrativas fiquem centralizadas à consciência e à perspectiva da narradora protagonista. Esses procedimentos técnico-narrativos dão oportunidade para que o leitor tenha acesso à realidade humana da personagem, seja em relação às dificuldades vividas no período de guerra, seja em relação às aflições geradas pela morte súbita do pai.

Ao tomar conhecimento da perda do pai, a narração é cruzada por acontecimentos, reflexões, pensamentos e/ou sentimentos da personagem, que se misturam no tempo e no espaço; subterfúgios usados pela narradora para esquecer a morte do pai. Um deles é se valer da imaginação: enfermeira dedicada na cidade italiana de Nápoles, imagina-se cuidando de um soldado na 2ª. Guerra Mundial. O artifício fracassa, porque o devaneio é interrompido pela lembrança da morte paterna. A seguir, deixa de lado o passado recente e a imaginação, e concentra-se no presente, mais especificamente no encontro com o poeta. Ao perceber a impotência, a última tentativa é incitar o pai a evitar a morte, mesmo sabendo que ele já está morto: “Pai, depressa,

mude de lugar [...] vá para os pés da cama se ela estiver na cabeceira, saia do quarto e vá para a rua! Abro a porta e respiro. É cedo, não avance no tempo” (TELLES, 2004, p. 235). Diante da morte a ser encarada, a protagonista prefere encobrir a verdade, a fim de evitar o luto e a melancolia; forma de manter a tranquilidade cotidiana e se preservar das adversidades que virão com a perda da figura paterna. Essa (des)organização textual, reflexo da erupção da vida interior da personagem, desnorteia o leitor acostumado ao modelo narrativo linear.

Com relação ao movimento temporal retrospectivo de acontecimentos ligados à Segunda Guerra, pode-se afirmar que o conto reflete o papel da mulher na sociedade, aqui no contexto dos anos de 1940. Parte do enredo traduz a imagem da jovem corajosa, engajada e que luta pela pátria ao se alistar e ter senso coletivo. Comportamento que causa estranheza aos transeuntes que se espantavam com a participação de “mocinhas” na Segunda Guerra Mundial: “[...] ficavam, assim, pasmos, o que significava aquilo? As mocinhas também iam combater?!” (TELLES, 2004, p. 231). Formação discursiva que reflete valores vinculados à sociedade patriarcal, mas que são contrariados pela protagonista, que põe à mostra o perfil de uma jovem que ultrapassa os padrões de seu tempo: estuda direito em uma faculdade só de homens, e é membro da Legião Universitária de Defesa Passiva Antiaérea, para auxiliar na questão da guerra. Deste modo, a personagem, além de fraturar o discurso de que o espaço destinado à mulher está reduzido ao lar, conforme Dalcastagnè (2005), no que diz respeito às narrativas literárias contemporâneas, Lygia também rompe com pressupostos, assinalados por Zolin (2015), de que, mesmo quando as escritoras são mulheres, refletem nas suas produções fortes marcas da ideologia patriarcal; dicotomias hierarquizadas de gêneros, como a mulher-objeto X sujeito-homem; silêncio X voz, dominação X submissão, etc.

Dado o pano de fundo histórico, o título do conto faz menção ao livro de Remarque, *Nada de novo no front*, publicado em 1929, e também ao filme de mesmo nome que, em síntese, mostram os horrores da Primeira Guerra Mundial. Segundo Carvalho (2019), a obra não explica a guerra, mas promove uma reflexão provocativa sobre ela e a condição humana naquele início do século XX. Contrariamente à exaltação

militarista da época, o escritor constrói personagens que não são propriamente heróis, mas vítimas de todo o contexto de guerra. O conto é também perpassado por outras referências culturais, como o bolero “Noche de ronda”, composição de Agustín Lara Aguirre del Pino a Frédéric Chopin, ao poeta Charles Baudelaire e sua obra *As flores do mal*.

Considerando o exposto, o conto “Nada de novo na frente ocidental” é entremeado de intertextos, que colaboram para a sua qualidade estética, ao mesmo tempo que exigem do interlocutor uma leitura atenta, uma vez que geram efeitos de sentido que necessitam ser apreendidos para a sua compreensão. Entre as temáticas que o conto envolve, estão a Segunda Guerra Mundial, questões relacionadas ao patriotismo e a ajuda ao próximo em períodos difíceis, a problemática ligada à perda, à morte, à religiosidade; também o papel e o lugar da mulher na sociedade ganham destaque. Por meio da tríade, autora–narradora–protagonista, o conto oportuniza espaço para o gênero feminino, bem como colabora para a superação de representações identitárias embasadas em concepções redutoras e/ou estereotipadas do ser humano na Literatura, entre eles a da mulher, concorrendo para a identificação e transformação do indivíduo que lê a obra. E, em meio às alegrias, tristezas, esperanças, angústias, sonhos, músicas, que permeiam a vida humana, figurada pela personagem narradora, o conto favorece que o jovem leitor se veja diante de um projeto estético rico e humanizador.

A partir do exposto, apresenta-se, a seguir, proposta de intervenção didática que coloca como centro do ensino e da aprendizagem o conto “Nada de novo na frente ocidental”, visando ao letramento literário aliado ao resgate do texto clássico em sala de aula.

3 Leitura literária: proposta didática

O material didático organiza-se em 15 aulas de 50 minutos e segue a seguinte estruturação: **1. PREPARAÇÃO** (etapa anterior ao círculo): a. Seleção de textos; b. A disposição dos leitores (preparação do leitor para participar das discussões–atividades motivadoras); c. A sistematização das atividades (obras a serem lidas, calendário, local, papéis dos leitores em cada reunião, regras de convivência); **2. EXECUÇÃO**: a. O ato de ler (leitura propriamente dita, que pode ser feita de

forma silenciosa, compartilhada em voz alta, extraclasse, pelo professor, etc.); b. O compartilhamento: Pré-discussão (anotações de impressões durante e depois da leitura); Discussão propriamente dita (pode começar com uma pergunta quebra-gelo ou um roteiro para intensificar a discussão); O registro (diário de leitura, júri simulado, vídeos, reescrituras, resenhas, etc.); **3. AVALIAÇÃO** (sistemizada): Combinação de avaliação e autoavaliação.

A primeira etapa, Preparação,¹ está organizada em 5 aulas de 50 minutos com ² atividades no total, que têm por objetivo motivar os alunos a conhecer o funcionamento do círculo de leitura por meio do quadro síntese das etapas e pela elaboração conjunta de regras de convivência, bem como levá-los a expressar as suas histórias de leitores, a partir de alguns questionamentos. São apresentados vídeos, que abordam tanto a importância dos clássicos para a humanidade quanto a homenagem às voluntárias brasileiras que atuaram na Segunda guerra mundial.³

A atividade ligada ao conhecimento da história de leitor do aluno ajudará o docente a conhecer um pouco da sua trajetória de leitura, como também a promover a socialização da turma. Para ajudá-lo a inquirir o hábito de leitura dos alunos e a selecionar textos que venham ao encontro dos interesses dos educandos, sugere-se um questionário com questões que procuram investigar a ligação do aluno com a leitura/Literatura/obra clássica. As atividades preparatórias englobam rodas de conversas, questionário sobre leitura, exibição de vídeos e fotografias, roteiros de leitura para discussões sobre o clássico; produção, apresentação e exposição de cartazes referentes às leituras que marcaram os alunos. As demais atividades buscam intensificar a interação do grupo, bem como modelá-lo para a melhor compreensão e participação das discussões no círculo de leitura. Nesse momento, insere-se o diário de leitura, no qual farão o registro sobre suas impressões, dúvidas de vocabulário, estrutura da narrativa, entre outros. Cabe destacar que o diário de leitura provoca a expressão subjetiva dos lei-

² **Vídeo: Eu sei, mas não devia”-Marina Colasanti** <https://www.culturagenial.com/eu-sei-mas-nao-devia-marina-colasanti>

³ **Vídeo: homenagem às voluntárias brasileiras que atuaram na Segunda Guerra:** <https://dunapress.org/2020/03/14/mulheres-brasileiras-que-atuaram-como-enfermeiras-na-segunda-guerra-mundial/>

tores, valorizando a sua recepção crítica do texto literário em análise, e também permite que coloque textos em diálogo, que dialogue com os colegas e com o professor.

Em seguida, a **Execução**, etapa dividida em três fases: **o ato de ler, o compartilhamento e o registro**. Esta etapa está organizada em **10 aulas de 50 minutos**, sendo 2 para a **Leitura**, 2 para a **Pré-discussão**, 3 para a **Discussão**, 2 para o **Registro**, e compreendem as atividades da **oitava à décima sétima**.

É importante compreender que a Leitura é uma etapa imprescindível para o desenvolvimento do material didático proposto. Por isso, o ato de ler será acompanhado de diferentes procedimentos e atividades, que correspondem às etapas inicialmente descritas. O acompanhamento da leitura será feito no círculo e de forma compartilhada. As atividades das fases têm como objetivo criar oportunidades de enriquecimento da leitura do conto “Nada de novo na frente ocidental”.

A fase da Leitura inicia-se com uma rápida apresentação da biografia da autora e alguns aspectos pontuais de sua obra e/ou curiosidades, que auxiliam o aluno a situar-se no universo do conto. Com o diário de leitura e o texto em mãos, os alunos farão previsões a partir de seu título, bem como farão o registro sobre as impressões pessoais, após a leitura. Optou-se pela narrativa curta a fim de promover a leitura coletiva. O professor também propõe aos participantes que relacionem o conto com situações vivenciadas, bem como se traz lembrança de um filme, músicas, pintura etc. Estes aspectos, anotados no diário de leitura, serão base para o início da Pré-discussão. Alguns links utilizados nessa etapa:

Na etapa da **Pré-discussão** podem ser levantados muitos aspectos ligados à linguagem literária e às primeiras impressões que o leitor teve sobre o texto, que o ajudarão a dar corpo às discussões subsequentes. Anotações podem ser feitas no diário de leitura de forma individual, em duplas ou coletivamente, com ou sem instruções específicas. Considerando que as anotações dão lastro ao debate, apresenta-se um roteiro de perguntas que norteará os alunos a refletirem sobre a obra, dando-lhes voz e, ao mesmo tempo, oportunizando a ampliação coletiva dos sentidos do texto. Algumas perguntas sugeridas nessa

fase: 1. O que sentiu ao ler o conto (angústia, tristeza, alegria, interesse, curiosidade, etc.)? Justifique. 2. Qual é a sua opinião sobre a linguagem empregada pela autora (inovadora ou não, de fácil ou de difícil entendimento? Comente. 3. Você teve alguma dúvida quanto ao vocabulário? Se sim, quais? Surgiram outras dúvidas? O que fez para saná-las? 4. Qual é o tipo de narrador presente no texto? Comprove com uma passagem do conto; entre outras.

Em seguida, passa-se para o momento da **Discussão** de fato. Nesta fase, objetiva-se a discussão aprofundada, o diálogo fundante da leitura literária. Importante esclarecer que, nas discussões, não há respostas certas ou erradas, e sim o desejo de entender o que se leu no grupo. Quanto ao tempo para a realização desta fase, o professor-mediador pode adequá-lo, dependendo do público-alvo. Neste momento do círculo, promove-se as seguintes atividades: De início, leitura e discussão do conto “Colheita”, de Nélide Pinõn,² com o seguinte roteiro de perguntas: 1. O que sentiu ao ler o conto “Colheita”? Angústia, tristeza, alegria, interesse, curiosidade, etc.? Justifique. 2. A leitura do conto fez com que você se lembrasse de algum filme, música, outras obras e/ou personagens? Em caso afirmativo, qual é a semelhança e/ou diferenças? 3. Como você caracteriza a relação das personagens antes da viagem e depois do regresso do marido? Comente. 4. Por que, na sua opinião, a autora não nomeia as personagens do conto? Comente. 5. O marido, antes da viagem, compara a relação matrimonial ao paraíso. Na sua opinião, por que ele faz essa comparação?; entre outras. Após as discussões, traz-se outro roteiro de questões, a fim de ampliar os sentidos do texto de Lygia, por meio do diálogo entre os contos. Algumas questões dessa etapa: 1. Quais semelhanças e diferenças é possível apontar entre os textos em relação ao modo de contar a história? Explique. 2. Qual é o papel social delegado à mulher em ambos os textos? Justifique com passagens do texto. 3. Que relação é possível estabelecer entre a temática abordada no conto de Nélide e em “Nada de novo na frente Ocidental”? 4. Em sua opinião, qual personagem do conto de Lygia F. Telles assemelha-se à esposa do conto de Pinõn? Por que você chegou a essa conclusão?; entre outras.

4 Colheita-<https://contobrasileiro.com.br/colheita-conto-de-nelida-pinon>

A fase do **Registro** é o momento em que os participantes refletem sobre como estão lendo e o funcionamento do grupo, bem como acerca do texto literário e das leituras compartilhadas. Na fase do **Registro**, promove-se o conhecimento e a produção da tipologia textual narração. Propõe-se aos alunos a elaboração de um texto narrativo, que aponte para “[...] alguma coisa que vai acontecer” (TELLES, 2004, p.235), como afirma a protagonista nas linhas finais do conto: “Estendi as pernas até o almofadão e pensei como era maravilhoso ficar assim disponível, sonhando e esperando por alguma coisa que vai acontecer” (TELLES, 2004, p. 235). Sugere-se algumas questões para suscitar a continuidade do conto: Como a mãe recebe a notícia da morte do marido? Como pode ter sido o enterro? Que rumo a protagonista toma? E a mãe? Você pode inserir nova(s) personagem(s): uma amiga próxima que vem dar apoio, o amigo poeta, ou mesmo o tio que foi mencionado como “louco”, um outro parente, etc. A produção deverá ter no mínimo 20 e, no máximo, 30 linhas. O texto deverá ser entregue e avaliado pelo professor, considerando análise linguística, características do gênero textual etc., e, caso necessário, ele poderá propor a reescrita do texto.

A **Avaliação**, compreende a última etapa, que deve ser realizada de modo sistematizado. No caso da proposta que aqui se apresenta, sugere-se que a avaliação seja realizada por meio do recolhimento dos diários de leitura para avaliação/acompanhamento da evolução no processo de leitura e escrita dos alunos. Também se propõe uma ficha avaliativa, que tem o intuito de analisar o andamento do círculo de leitura, bem como a participação/desempenho dos alunos nas atividades propostas, a partir de algumas questões (autoavaliação). Aqui, segue sugestão de questões da ficha avaliativa utilizada no material: 1. Você gostou do conto escolhido para foco da discussão “Nada de novo na frente ocidental”? Comente. 2. De qual/quais atividade(s) gostou mais? E as que menos gostou? Argumente. 3. Você considera que teve uma boa participação no círculo de leitura? Se sim, aponte em quais atividades você se saiu melhor, por quê? 4. Você sugere algum livro/texto que gostaria que fosse lido de forma compartilhada? 5. Você tem alguma sugestão de atividade que gostaria que fosse incluída no círculo?

Enfim, salienta-se que, para que a proposta possa alcançar índice satisfatório, o papel do professor-mediador é essencial no processo. É nesse sentido que Brandileone e Silva (2020, p. 56) dão ênfase à figura do professor como mediador do processo da educação literária, que tem sua gênese quando socializa com seus alunos-leitores o entusiasmo pela Literatura, motiva o diálogo e suscita debates entre os estudantes.

4 Considerações Finais

Na contemporaneidade, os estudos que solidificam o arcabouço teórico-metodológico vigente apontam para a educação como um ato social, o que preconiza a interação com o outro como processo essencial para aprendizagem. Essas concepções são extremamente importantes para a promoção da educação literária no contexto social atual, que centra seus esforços na leitura interpretativa das obras, tendo em vista a construção coletiva de sentidos para o texto, mediada pelo professor. Tendo claro que o letramento literário não se manifesta de modo espontâneo, urge sistematizar uma prática de letramento voltada ao literário. Tal processo de sistematização concretiza-se nesta proposta de intervenção, cujo fim é adotar uma prática metodológica para recuperar o espaço da literatura, sobretudo a clássica, no ambiente escolar e, assim, educar o sujeito leitor para e pelo texto literário; para e pela sua humanização.

Para tanto, esta proposta, conforme destacado, fundamenta-se nos pressupostos metodológicos voltados ao letramento literário, considerando o Círculo de Leitura (COSSON, 2014), que estabelece a leitura e a discussão coletiva acerca do texto em estudo. Já o diário de leitura oferece-se como mais uma estratégia metodológica que valoriza as impressões subjetivas do aluno (ROUXEL, 2013; JOUVE, 2012), bem como o seu processo de leitura e reescrita da literatura/da vida, favorecendo a formação de uma comunidade de leitores. Para isso, além de acompanhar o processo de leitura realizado pelos alunos, auxiliando-os a desvelar os significados na obra literária, cumpre ao professor-mediador convidar o aluno para a aventura interpretativa, ancorando-o, porém, no processo interpretativo (ROUXEL, 2013, p. 29).

Em suma, tem-se a expectativa de que esta proposta pedagógica possa servir como sugestão para o trabalho docente com o clássico em sala de aula, sobretudo para os professores da EJA, segmento de ensino, não raro, esquecido pelas políticas públicas e pela própria instituição escolar.

Referências

BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; SILVA, Lizabeth Rogate de. A sala de aula como espaço formador de pensadores literários: contribuições de Judith Langer para o ensino de literatura. In: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva Oliveira (Orgs.). **Literatura e língua portuguesa na educação básica: ensino e mediações formativas**. Campinas: Editora Pontes, 2020. p. 55-76.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 3ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p.169-191.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. **‘Nada de novo no front’**: um clássico faz 90 anos. In: Café História – História feita com cliques. Publicado em 4 de março de 2019. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/nada-de-novo-no-front>> Acesso em: 30 abr. 2021.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n.26, p.13-71, jul.-dez 2005.

FERNANDES, Simone de Almeida. **O clássico em sala de aula: uma proposta de leitura literária na EJA com Lygia Fagundes Telles**. 2021. 347 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

FRITZEN, Celdon. O entorno da pergunta “o que significa ensinar literatura”: Reflexões sobre seu lugar e papel na educação básica. In CECHINEL, André; SALES, Cristiano de. (Org.). **O que significa ensinar literatura?** Florianópolis: EdUFSC; Criciúma; Ediunesc, 2017. p. 109-121.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno; Marcos Marcionilo, São Paulo: Parábola, 2012.

LUCENA, Suênio Campos de. Uma análise do conto/testemunho ‘Nada de novo na frente ocidental’, de Lygia Fagundes Telles. **Revista Matraca**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 43, p. 89-104, jan-abr 2018.

OLIVEIRA, Vanderleia da Silva. Instâncias canônicas: reflexões sobre o contexto brasileiro. Encontro Paranaense Pós-Graduado em Estudos Literários, 2, 2005, Curitiba. **Anais... Curitiba**, 2005.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia et. al. (orgs.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p.17-31.

SEGABINAZI, Daniela Maria. A mediação do professor no ensino de literatura: os discursos oficiais e acadêmicos. **Terra Roxa e outras Terras**, Londrina, vol. 31, p. 82-93, dez. 2016.

TELLES, Lygia Fagundes. **Invenção e memória**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

TELLES, Lygia Fagundes. **Antologia**: meus contos preferidos. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

ZOLIN, Lúcia Osana. Espaços (des) interditados: o lugar da mulher na narrativa de autoria feminina paranaense contemporânea. In: DALCASTAGNÈ, Regina; LEAL, Virgínia Maria Vasconcelos. **Espaço e gênero na literatura brasileira contemporânea**. Porto Alegre: Zouk, 2015. p.197-217.

O ENSINO DA LITERATURA POPULAR: RELAÇÃO DE PERTENCIMENTO AFETIVO ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS E HERANÇAS PRESENTES NO CORDEL

Jailse Maria Lopes da Silva
Luciane Alves Santos

1 Introdução

A leitura e o despertar de uma consciência literária fazem-se necessários para almejar um aprendizado edificante, prazeroso e, principalmente, de apreciação de diferentes culturas. Ainda que exista enorme diversidade na produção artística nacional, é perceptível nas escolas a dificuldade em alcançar a valorização da Literatura de Cordel nas salas de aula. Muitos dos nossos profissionais da área educacional, assim como pais e alunos, carregam o preconceito, de forma imperceptível, ao cogitar a cultura popular como detentora de menor grau de importância, por considerarem diversas instâncias que compõem o sistema literário: a linguagem culta e escrita como modelo de comunicação, a desvalorização mercadológica, o perfil socio-cultural do sujeito que costumava produzi-lo, os espaços de circulação, entre outros.

Se assim o fosse, a escrita e a oralidade constituiriam fenômenos díspares, quando, na verdade, apresentam muito mais semelhanças do que diferenças. Talvez esse prejulgamento seja devido à tessitura do cordel e, até mesmo, ao valor de venda cobrado em cada livreto, que não expressa a grandeza real da obra e a amplitude de conhecimento que nela está engastada. Observamos também que muitos são os docentes da língua que se limitam a trabalhar os textos da cultura literária popular sem contextualizá-los e de maneira superficial, sem levar em conta as particularidades que há na formação e estrutura dessa produção artística.

É importante frisar que, ao explorar de forma aleatória a escritura do cordel, sem a devida contextualização, os professores promovem

ainda mais a marginalização cultural na qual a literatura popular está inserida, não permitindo que os alunos descubram as especificidades da oralidade e da cadência melodiosa dos versos, como também não lhes é permitido conhecer os artistas que propagam essa cultura, dando-lhes menos importância no contexto literário.

A partir dessa problemática, de marginalização dos folhetos e da ausência de práxis que propague a beleza de seus versos poéticos, vemos a necessidade de utilizar a literatura popular dos folhetos de cordel como nosso instrumento norteador de estudo, na aspiração de estabelecer um vínculo afetivo e transformador do sujeito através de sua formação leitora.

Nesse sentido, este capítulo se propõe a apresentar uma proposta pedagógica que favoreça o entendimento e a aproximação do leitor da poesia através dos folhetos de cordel. Por meio de um projeto de ensino, podemos incentivar o interesse pela leitura de textos literários da cultura popular paraibana, oportunizar aos discentes reparar na beleza dos aspectos estruturais, expressivos e estilísticos, manifestando sentimentos, experiências, ideias e opiniões diante da literatura de cordel.

Para desenvolvimento desta proposta interventiva, ancoramo-nos teoricamente nos estudos da Literatura Oral pelo viés da persistência e da captação do conhecimento cultural e seu reconhecimento como objeto de estudo, conforme aponta Cascudo (2006), e Abreu (1999), que retoma a história e características pertinentes ao gênero cordel. Continuaremos com Candido (2011); Pinheiro (2002) e Pinheiro e Marinho (2012) sobre a abordagem da poesia e a utilização dos folhetos de cordel em sala de aula. Para a consolidação e aplicação metodológica da proposta de trabalho, nos respaldamos nos estudos da literatura através dos temas caracterizadores e no Método Receptional, proposto por Aguiar e Bordini (1993).

2 A história do Cordel: uma literatura popular resistente

O homem, em busca de expressar seus conhecimentos, suas descobertas e seus sentimentos, utiliza a linguagem para compartilhar suas histórias como forma de entreter, educar e preservar as descobertas, os saberes e os valores que possui, constituindo assim a formação de uma literatura oral.

De acordo com os estudos de Márcia Abreu (1999, p.73), no Livro *Histórias de Cordéis e Folhetos*, a literatura oral não apresenta uma delimitação cronológica de seu início, porém tomamos como surgimento o fim do século XIX, período em que a arte da oralidade é propagada como uma forma de expressão artística popular das mais antigas, e os últimos anos da década de 1920, em que se definem as características fundamentais desta literatura, chegando-se a uma forma “canônica”.

A Literatura oral carrega consigo o poder memorialístico, a expressão de que sua manifestação será diferenciada a cada momento de apresentação oral, e por isso tem seu poder legítimo. Ou seja, cada vez que um texto é performatizado, ele vai sendo dinamizado, transformado.

Para Cascudo (2006, p.21), a Literatura oral se apresenta em diferentes manifestações, como: adivinhas, anedotas, fábulas, provérbios, lendas, contos, frases-feitas, orações, cantos; alcançando rumos maiores. Assim, surgiram histórias fantásticas em que nada era escrito, tudo era memorizado e recontado, de geração em geração, numa ida e vinda de falas impregnadas de beleza e de suspense. Logo, a Literatura Oral Brasileira agrupa todas as mostras de deleite popular, mantidas pela tradição formada por características trazidas pelas três culturas:

A literatura Oral brasileira se comporá dos elementos trazidos pelas três raças para a memória e uso do povo atual. Indígenas, portugueses e africanos possuíam cantos, danças, estórias, lembranças guerreiras, mitos, cantigas de embalar, anedotas, poetas e cantores profissionais, uma já longa e espalhada admiração ao redor dos homens que sabiam falar e entoar. (CASCUDO, 2006, p. 27)

Sabe-se de toda a barbárie que um processo de conquistas de terras traz em sua história, mas não se pode negar a riqueza cultural que o Brasil possui por ter em sua colonização essa cultura miscigenada e produzida de forma a construir, de maneira particular, em cada

região, um país de histórias milenares que se propagam com o passar do tempo.

Portanto, o estudo da oralidade, enquanto movimento de vozes, performance, trânsito de discussões e conflitos, é de grande importância no cotidiano escolar. Faz-se necessário uma abordagem mais extensiva e apropriada em sala de aula para que os alunos possam reconhecer o prestígio, a cultura, o valor estético e o valor histórico dos quais a oralidade se apropria e nos faz legitimar seu valor em tempos passados e em nosso cotidiano.

2.1 Um pouco mais sobre o a literatura de cordel

A Literatura de Folhetos Nordestina, no que diz respeito à sua forma editorial, possui origens europeias, trazida pelos portugueses em seus navios colonizadores. Há dificuldade em se apontar o marco inicial dessa arte no Brasil devido à escassez de referência bibliográfica do período. Haurélio (2013, p.11 e 15) afirma que o historiador literário Silvio Romero já fazia uso do termo “literatura de cordel” em estudos sobre a poesia popular de 1885; este utilizava o termo cordel, tomado de empréstimo dos estudiosos portugueses, para classificar os folhetos que circulavam no Brasil no período que abrange o fim do regime monárquico e os primeiros raios de sol da República. O cordel é um gênero constituído por temas e enredos que se alternam entre histórias clássicas e contemporâneas. Consolidou-se no Brasil por meio de folhetos simples, impressos de forma artesanal, e comercializados suspensos sobre barbantes e cordas. Para Abreu:

Não restaram registros dessa nos primeiros séculos da história do Brasil, mas alguma notícia sobre cantorias oitocentistas foram conservadas. São informações e trechos de poemas guardados na memória de antigos poetas entrevistados por folcloristas ou reconstituições feitas em folhetos recordando velhas pelejas. Se não há registros inteiramente confiáveis, sujeitos aos deslizos da memória, carregam consigo uma marca fundamental: o caráter fortemente oral dessa produção ao que se refere tanto à composição quanto à transmissão. (ABREU, 1999, p. 74)

Embora tenha origem, mais precisamente portuguesa, a Literatura de Cordel, no Brasil, adquiriu estruturas específicas, destacadas

por Abreu (1999, p.132 a 134); entre elas podemos apontar que, aqui no Nordeste brasileiro, os autores compunham e vendiam os próprios versos, esses mesmos autores e parte do público pertenciam às camadas populares.

Os folhetos guardam fortes vínculos com a tradição oral, a temática era pertencente tanto à cultura oral vinda de Portugal como também ressaltava o cotidiano nordestino. Os poetas brasileiros suprimiam dados supérfluos e alongamentos verbais desnecessários, contrapondo-se, portanto, à literatura de cordel portuguesa, que adaptava textos de sucesso, dirigia-se ao conjunto da sociedade, possuía construções prolixas em seus textos e os poetas portugueses interessavam-se pelas vidas de nobres cavaleiros. Para Ferreira, nesta Literatura Popular, que se produz no Nordeste brasileiro, dá-se, como não podia deixar de ser, uma démarche arcaizante em vários níveis, preservadora de uma série de valores já postos de lado pela sociedade global, enquanto que aí se realizam também os seus padrões. Acontece que ela avança e se vanguardiza, no sentido em que procede constantemente a um processo de crítica a esta sociedade, mesmo sem pretender, conscientemente. (FERREIRA, 1993, p. 13).

Cabe lembrar aqui que não é porque se é produzido pelo povo que os folhetos populares são desprovidos de construção formal, estilística e regular; pois a origem de nossa Literatura de Cordel aproxima-se da poesia épica medieval, caracterizando-se por sua metrificação breve e musical; enfatizando temas profano, histórico, heroico, religioso, cômico, amoroso e de crítica social. O leitor/ouvinte ou o ouvinte/leitor percebe que a Literatura de Cordel no Brasil conta com uma estrutura de versos e estrofes que se mantiveram de maneira quase inalterada ao longo do tempo, mas, hoje em dia, encontramos esses cordéis com versos de diferentes dimensões. Esses poemas apresentam como modelo mais produtivo as sextilhas (estrofes de seis versos), com versos heptassílabos (sete), de acordo com a performance do poeta, como também a cadência dos versos adaptando-se ao ritmo da modernidade.

Também observamos a forma atual de divulgação desses folhetos que, através das construções midiáticas e de órgãos de setores cul-

turais, essa tradição dos folhetos se mantém cada vez mais consolidada. Os desafios–cantorias de boi e as grandes pejejas–baseavam-se no combate através de provocação mútua entre os cantadores, com rima improvisada, e passaram a ser impressas no formato de cordel a partir do século XIX, entre as décadas de 1930 e 1950, os cordéis tiveram o seu ápice. Dessas cantorias, originou-se a poesia popular ou poesia de cordel. Para que pudessem fazer a divulgação de sua poesia, Abreu relata que os cantadores se apresentavam nas grandes fazendas ou em residências urbanas, em festejos privados ou em grandes festas públicas e feiras. Alguns permaneciam em locais em que residiam, outros percorriam o sertão, cantando os versos próprios ou alheios. (ABREU, 1999, p. 75)

Esse gênero literário promove, através da estruturação do texto, maior facilidade de decodificação, com composição estética compreensível (ritmo, rima, metrificacão), evidenciando a importância de seu estudo na sociedade contemporânea. O cordel, com seus versos em forma de poesia rimada, com temáticas diversas e próximas às histórias que ouvimos de nossos pais, vizinhos, tios e avós, pode desenvolver no aluno o gosto pela leitura através das histórias curtas, de fácil entendimento e com a performance (gestual/oral). Evaristo, em relação ao cordel, afirma:

Caracterizado pela oralidade e integrante da literatura popular em verso, esse gênero apresenta algumas peculiaridades. Situado entre a oralidade e a escrita, o cordel é uma modalidade com duas vias de chegada ao leitor. Num primeiro momento, o poeta “canta” seus versos para um público específico para, num outro momento, atingir o seu objetivo maior: vender seus folhetos impressos, onde figuram propriamente seus poemas. (EVARISTO, 2003, p. 122).

Logo, não se pode desmembrar o cordel em oralidade e escrita, uma vez que esses elementos são dialéticos. A poesia rimada (canção) e sua performance (gestual) trazem para a Literatura de Cordel uma existência cheia de vida e diversifica a forma como essas histórias e narrativas populares do Nordeste brasileiro são propagadas.

Alguns poetas cordelistas consideram a modernidade como um adversário, pois acreditam que a popularização dos meios de comuni-

cação extinguiria o cordel; para outros, essa modernidade serviria de estímulo para uma divulgação maior em sua produção. Como afirma Santos, em sua pesquisa *A Reinvenção da Tradição*:

a literatura de cordel no século XXI, ao entrevistar dois poetas: Segundo informa o poeta cordelista Pedro Mendes Ribeiro, o Cordel sofreu, na segunda metade do século XX, um processo de desvalorização e a gradual extinção de sua produção e circulação. Pedro Costa não percebe na modernidade um empecilho à produção e circulação do cordel, mas antes um elemento incentivador da maior qualidade na produção. (SANTOS, 2011, p. 02).

Percebe-se que a modernidade, de nenhuma forma, fragiliza a tradição, pois o leitor, através desses suportes, pode ter oportunidades diversas de leitura, envolvendo-se num diálogo que possa estimular, provocar e motivar cada vez mais em conhecer a Literatura de Cordel.

Logo, podemos perceber que o estudo mais aprofundado de um gênero que transita entre a tradição e a modernidade, como é o caso da Literatura de Cordel, deve ser incentivado pelos profissionais da área educacional, através de estudos específicos para desenvolver de melhor forma a apresentação dessa arte. Inclusive o cordel/cordelistas, se valendo do uso de novos dispositivos tecnológicos para divulgar e fazer circular sua produção, certamente poderão ter maior reconhecimento social e cultural. É preciso aprimorar as práticas que envolvem esse material literário de maneira criativa, para que chegue até o aluno de forma mais lúdica, emotiva e permita que ele associe essas histórias a situações, muitas vezes, frequentes no cotidiano, principalmente em nossa região, um berço de grandes propagadores dessa arte. A pretensão dessa atividade que envolve o cordel é aproximar o aluno desse universo literário e despertar-lhe o elo afetivo com a leitura em que o prazer, a reflexão e a observação no seu cotidiano sejam pertinentes.

3 Tecendo estratégias de leitura: o método recepcional

Para Silva (1998, p.38), a necessidade de novas posturas e métodos para a formação de leitores é urgente com o intuito de que se evite um possível desamor à leitura. A fim de que essa fruição venha a ocorrer, é imprescindível uma organização metodológica que atraia e estimule o aluno para a prática da leitura literária. Quando o aluno lê uma obra

literária, por meio das informações fornecidas pelo escritor e por sua experiência de vida, vai desenvolvendo imagens que se interligam. Isso reflete na análise de Bordini & Aguiar ao afirmar que “a fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações” (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 16).

Essa proposta pedagógica é fundamentada na Estética da Recepção, corrente crítica desenvolvida a partir das contribuições teóricas de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, nomes basilares dessa vertente dos estudos literários. O uso do método recepcional busca a formação leitora coerente, sistemática e assistida desse aluno por meio da ampliação do seu horizonte de expectativas, ao reconhecer o papel do leitor como elemento importante para a produção da obra e compreendendo que esse leitor, ao interpretar a obra, constitui sentidos aos diferentes textos. É através das vivências do leitor relacionadas ao estímulo que se fará do texto que ele atribuirá sentido ao que leu, criando uma relação de dialogismo.

Logo, é preciso criar um espaço afetivo para esse aluno se familiarizar com diferentes textos, construindo continuamente uma aproximação entre a vivência dele e o despertar literário da obra a ser lida; assegurando-lhe uma leitura não por obrigação, mas por fruição. Sendo assim, os horizontes trazidos pela obra e os horizontes do leitor se entrelaçarão, firmando, através dessa relação dialógica, a concretização ou os sentidos da obra em estudo.

Para Aguiar e Bordini (1993, p.86), os objetivos do método receptivo compreendem: 1) Efetuar leituras compreensivas e críticas; 2) Ser receptivo a novos textos e a leitura de outrem; 3) Questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural; 4) Transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social.

Diante desses objetivos apresentados para a compreensão do método recepcional, buscaremos a leitura de forma afetiva; edificando esse leitor, gradativamente, para a familiarização dos textos, dos autores e dos gêneros, permitindo-lhes entender a plurissignificação de um texto literário. Atribuiremos sentidos para este tipo de leitura, levando-os a compreender a poesia no mundo e na vida, fazendo-os

adquirir a apropriação de um universo fascinante e admirável por sua magia e beleza. Na próxima seção, apresentaremos uma proposta de oficina a partir do método recepcional.

4 OFICINA: Aventura e Humor –Do sorriso à aventura: a sátira presente na Literatura

1º momento –Determinação do horizonte de expectativas

Inicialmente, exibiremos *O Auto da Compadecida* com o intuito de despertar no aluno o envolvimento com situações corriqueiras e cômicas de nossa região e as aventuras vividas pelos personagens. O filme foi lançado em 10 de setembro de 2000, dirigido por Guel Arraes, baseado na obra teatral *Auto da Compadecida*, de 1955, de autoria de Ariano Suassuna. O autor une, neste enredo, elementos das culturas popular e erudita num projeto que visa buscar a identidade cultural do povo nordestino, logo apresenta em suas obras situações da literatura de cordel, do romanceiro popular, dos cantadores nordestinos e das peças de Gil Vicente para o teatro, dando-lhes novos aspectos. O filme recebeu diversas premiações e foi o de maior bilheteria nos anos 2000. O enredo nos conta as aventuras de João Grilo e Chicó –dois nordestinos pobres e que vivem de golpes nos arredores de Taperoá –PB para sobreviver.

Os alunos assistirão aos fragmentos do filme que apresentam intertextualidade com dois folhetos de cordel: *O dinheiro e o testamento da cachorra* e *O cavalo que defecava Dinheiro*, ambos de autoria de Leandro Gomes de Barros.

Trechos de intertextualidade com os folhetos:

1º Trecho do livro *O Auto da Compadecida* que apresenta intertextualidade com o folheto referente ao cordel *O dinheiro e o testamento da cachorra*:

Esse era um cachorro inteligente. Antes de morrer, olhava para a torre da igreja toda vez que o sino batia. Nesses últimos tempos, já doente para morrer, botava uns olhos bem compridos para os lados daqui, latindo na maior tristeza. Até que meu patrão entendeu, coma a minha patroa, é claro, que ele queria ser abençoada e morrer como cristão. Mas nem assim ele sossegou. Foi preciso que o patrão promettesse que vinha encomendar a benção e que, no caso de ele morrer, teria um enterro em latim. Que em troca do

O ensino da literatura popular:
relação de pertencimento afetivo através das histórias e heranças presentes no cordel

enterro acrescentaria no testamento dele dez contos de réis para o padre e três para o sacristão (SUASSUNA, 2005, p. 63-64).

2º Trecho referente ao cordel *O cavalo que defecava Dinheiro*: “o gato que “descome dinheiro”.

JOÃO GRILLO: “Pois vou vender a ela, para tomar lugar do cachorro, um gato maravilhoso, que descome dinheiro” (SUASSUNA, 2005. p.38)

“Então tiro. (Passa a mão no traseiro do gato e tira uma prata de cinco tostões). Esta aí, cinco tostões que o gato lhe dá de presente” (SUASSUNA, 2005. p.96)

Logo após, discutiremos oralmente essas aventuras com intuito de saber: Quem conhece alguém que tenha participado de situações em benefício próprio ou quais de vocês mesmos já vivenciaram algo parecido em contextos nas quais pessoas tentam beneficiar-se de alguma forma? Há alguma passagem do texto lembra alguma outra história? Como eles veem o comportamento dos personagens? Qual personagem eles mais gostaram? Por que essa personagem foi mais significativa na visão deles? Que passagem do texto mais atraiu a atenção deles? Vocês reconhecem o vocabulário utilizado pelos personagens? A partir desses questionamentos, outras perguntas poderão surgir, de acordo com as respostas dos alunos.

2º momento—Atendimento do horizonte de expectativa:—2h/aulas

A turma será dividida em três grupos, cada um deles escolherá um dos envelopes que conterá os momentos vivenciados pelos personagens do filme: O momento em que Chicó vai avisar a dona que a cachorra morreu, o enterro da cachorra e a venda do gato que descome dinheiro.

O grupo terá que desenvolver, através de mímicas, a passagem escolhida do filme: os demais tentarão descobrir que passagem é essa. A finalidade desta atividade é despertar nos alunos a expressividade corporal, manifestando os sentimentos vivenciados pelo personagem e o interesse em partilhar com os outros experiências de textos não verbais, mas que produzem sentido. Logo após, discutiremos como foi

para eles executarem essa atividade. E em seguida, faremos uma atividade corporal, juntamente com a professora de Artes da escola, com a intenção de os alunos perceberem o quanto o corpo pode produzir informações e sentidos, através de uma linguagem não verbal.

3º momento—Ruptura do Horizonte de expectativas

Literatura de Cordel: partindo das obras *O cavalo que defecava Dinheiro* e *O dinheiro e o testamento da cachorra*, de Leandro Gomes de Barros

A turma será separada em dois grupos e cada grupo ficará com uma das histórias utilizadas para a temática de humor e aventura. As cartelas dos grupos estarão dispostas em círculos para facilitar a interação durante a leitura e o debate.

Cada aluno receberá o seu folheto, fará a leitura individualmente e de forma silenciosa. Em seguida, a professora dará início à leitura dos folhetos, tendo em vista que ela conhece bem o texto e poderá realizá-la com maior qualidade, dando atenção à entonação e ao ritmo que a leitura permite. É interessante perceber que neste momento de decodificação o aluno já associe algumas passagens do texto com o filme ao qual assistiram anteriormente. Acreditamos que a análise da intertextualidade que envolve a Literatura dos cordéis e *O Auto da Compadecida* pode ampliar e enriquecer a interação autor-texto-leitor, vindo a proporcionar uma melhor interpretação, compreensão e desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textual.

Abaixo observamos alguns recortes do cordel para que possamos perceber a relação intertextual, como também os recursos estilísticos da arte do cordel, a relação assimétrica entre pobres e ricos do contexto nordestino, o aspecto crítico, a inquietação pelo dinheiro, as situações engraçadas, a prática da simonia, a falta de valores morais, etc.; que serão exploradas ao longo do debate dos textos.

Texto – Fragmentos do Cordel *O cavalo que defecava dinheiro*

- É muito certo compadre
Ainda não melhorei
Porque andava por fora
Faz três dias que cheguei
Mas breve farei fortuna
Com um cavalo que comprei.

O ensino da literatura popular:
relação de pertencimento afetivo através das histórias e heranças presentes no cordel

- Se for assim, meu compadre
Você está muito bem!
É bom guardar o segredo,
Não conte nada a ninguém.
Me conte qual a vantagem
Que este seu cavalo tem?

Disse o pobre:—Ele está magro
Só o osso e o couro,
Porém tratando-se dele
Meu cavalo é um tesouro
Basta dizer que defeca
Níquel, prata, cobre e ouro!

[...]

Disse o velho: _meu compadre
Você não pode tratá-lo,
Se for trabalhar com ele
É com certeza matá-lo

O melhor que você faz
É vender-me este cavalo!

_Meu compadre, este cavalo
Eu posso negociar,
Só se for por uma soma
Que dê para eu passar
Com toda minha família,
E não precise trabalhar.

O velho disse ao compadre:
_Assim não é que se faz
Nossa amizade é antiga
Desde os tempo de seus pais
Dou-lhe seis contos de réis
Acha pouco, inda quer mais?

As estrofes acima representam bem a preocupação com o dinheiro, a desigualdade social e a ausência dos valores morais. Elas são distribuídas em sextilhas, compostas por versos heptassílabos e com modelo de rimas (ABCBDB). A mesma estrutura nos é apresentada no

cordel *O dinheiro e o testamento da cachorra*, também do mesmo autor: Leandro Gomes de Barros.

Após a leitura dos cordéis, a professora dará início a questionamentos sobre a capa do cordel de cada grupo: O que é retratado na capa? O que os desenhos sugerem sobre o personagem e o ambiente onde ele está? Por que, provavelmente, o cordel é intitulado daquela maneira? O que eles esperavam encontrar na história faz jus à imagem da capa? Já haviam visto em algum outro texto falar sobre a temática do cordel? Vocês acreditam que possa existir esse tipo de situação em nossa convivência? O professor irá sugerir que façam uma nova leitura e, dessa vez individual, tentando destacar as estrofes que mais lhe chamarem a atenção.

Observaremos se os alunos serão capazes de identificar o tom satírico da obra, os valores sociais e a relação com o contexto social através das estrofes escolhidas e dos comentários dos alunos a partir da sua escolha. Sequencialmente, os discentes farão uma breve apresentação dos destaques efetuados por eles e declamarão para os colegas.

4º momento—Questionamento do Horizonte de expectativas

Os alunos irão debater a relação do filme com os cordéis apresentados para alcançar os objetivos elencados no projeto.

A atividade contará com a turma dividida em grupo, cada um com o cordel selecionado, e fará uma análise entre as passagens do filme, a atividade lúdica e os cordéis em estudo, tentando encontrar semelhanças e diferenças entre eles. Essa tarefa permitirá as discussões sobre a temática em estudo, ressaltando o valor literário, a importância do texto não verbal, as especificidades do texto, observando os recursos dispostos em uma obra literária, sua expressividade e os elementos estilísticos que o compõe.

5º momento—Ampliação do horizonte de expectativa

Neste momento, teremos a participação de um poeta e xilógrafo que irá apresentar aos alunos a arte da xilogravura. Nesta etapa, os alunos participarão de uma oficina em que desenvolverão algumas imagens de xilogravuras. Em seguida, debateremos sobre a confecção efetuada dessas imagens e questionaremos o xilógrafo sobre:

O ensino da literatura popular:
relação de pertencimento afetivo através das histórias e heranças presentes no cordel

1–O que é a xilogravura? 2–Qual a sua importância para a Literatura de Cordel? 3–Como surgiu? 4–Quais as características pertinentes a essa arte?

No espaço da sala de aula, algumas Xilogravuras estarão dispostas nas paredes para que os alunos possam ter maior contato com esta arte. Após a aproximação dos alunos com as imagens, estimulá-los-emos a emitirem suas impressões pessoais.

5 Considerações finais

A idealização de uma proposta interventiva de leitura literária, que ampliasse a aptidão leitora de nossos alunos, fazendo com que eles reconstruíssem sentidos, manifestassem opiniões e, acima de tudo, atentassem para o universo de riquezas da literatura local, compôs nosso maior desafio para lançar as bases de um ensino mais criativo e dinâmico. Além disso, não se pode negar o outro grande desafio que foi trabalhar a literatura local e desenvolver nos alunos o prazer em fazer leituras com a cadência melódica que o cordel e a poesia exigem.

Os folhetos de Cordel utilizados fazem parte do grande acervo de obras e autores da literatura paraibana, unindo tradição popular e erudita, registros de memória dos contadores, bem como registros literários e históricos de grandes poetas cordelistas.

A escolha do gênero deu-se pela necessidade de trazer para sala de aula a poesia, o popular e principalmente a valorização dessa arte; porém a escolha das temáticas deve se dar a partir de uma análise com a turma com a qual se pretende realizar a atividade. Uma abordagem bem planejada do ensino de literatura, como a descrita nas aplicações das temáticas, para motivar o aluno para a leitura e promover o letramento literário em sala de aula. Por intermédio dessas atividades, os alunos envolvidos têm a possibilidade de expandir seus conhecimentos tanto no que se refere à estrutura de um texto poético (verso, estrofe, metrificção, etc), o trabalho do xilógrafo com sua arte poética, quanto à grandeza histórica, criativa e emocional que envolve cada folheto.

Neste trabalho, é importante considerar todas as repercussões que cada temática, ao ser desenvolvida, possa vir a oferecer, concedendo-nos outras abordagens, ampliações e diálogos necessários e

válidos para uma maior e mais viável aprendizagem e interesse de nossos alunos. Por conseguinte, deve ser prática na escola, proporcionar atividades habituais de leitura eficazes, capaz de formar um leitor hábil e competente, dando-lhe o direito à fruição, a fim de que não se negue ao discente a capacidade, enquanto ser humano, ao usufruto, ao prazer estético e à humanização, como bem destacou Antonio Candido (2011).

Cabe lembrar também a importância da presença do professor para mediar o contato do aluno com o texto literário, estimulando, assim, a leitura. Levar o discente a refletir sobre a linguagem literária e todas as possibilidades de reconhecimento local, permitindo avanços significativos, tanto no que diz respeito à aprendizagem como às relações pessoais.

Referências

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1999.

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura – a formação do leitor**: Alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BARROS, Leandro Gomes de. **O dinheiro ou o testamento do cachorro**. Maturéia/PB: Gráfica Martins, 2014.

BARROS, Leandro Gomes de. **O cavalo que defecava dinheiro**. Maturéia/PB: Gráfica Martins, 2014.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura Oral no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

EVARISTO, Marcela Cristina. O cordel em sala de aula. In: BRANDÃO, Helena Nagamini. **Gêneros discursivos na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, Jerusa Pires. Matéria carolíngia ou do cavalheiresco épico. In: **Cavalaria em Cordel**: o passo das águas mortas. São Paulo: Hucitec, 1993.

HAURÉLIO, Marco. **Literatura de Cordel**: do sertão à sala de aula. São Paulo: Paulus, 2013.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Helder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

O ensino da literatura popular:
relação de pertencimento afetivo através das histórias e heranças presentes no cordel

SANTOS, Éverton Diego S. R. **A Reinvenção da Tradição**: a literatura de cordel no século XXI. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, jul. 2011. Disponível em: . Acesso em: 07 nov. 2019.

SILVA, Ezequiel T. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. 35. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2005

Sobre os autores

Alaim Souza Neto

É professor do Departamento de Estudos Especializados em Educação, no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e dos Programas de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e Mestrado Profissional em Física da UFSC. É Graduado em Licenciatura em Letras, Pedagogia e Engenharia Química. Possui especializações em Literatura Brasileira, Construção do Texto e Informática na Educação. Realizou Mestrado e Doutorado em Educação pela UDESC com estágio de pós-doutoramento sobre as subjetividades docentes para o uso de tecnologias no PPGE/UFSC. É líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Curriculares (OPC/UFSC) e Pesquisador do Grupo de Pesquisa e Estudos Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE/UFSC). Suas pesquisas têm sido voltadas para discussões em torno do Campo do Currículo, Formação de Professores, Tecnologias Digitais e Estudos da Linguagem e Literatura, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

Ananda Elisabeth Fernandes

Possui graduação em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas correspondentes – pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2000). Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá, Rio de Janeiro (2010). Fez parte da equipe gestora da Escola Estadual Batista de Oliveira, Juiz de Fora, MG, entre 2015 e 2018. Atualmente é professora de educação básica da Prefeitura de Juiz de Fora, MG. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua e Literatura, atuando na educação básica e no ensino médio desde 1998, como professora de Língua Portuguesa. Atualmente, mestranda do ProfLetras\UFJF.

Ana Paula Franco Nobile Brandileone

Mestre e Doutora em Literatura e vida social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). É professora associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Cornélio Procópio, no Centro de Letras, Comunicação e Artes (CLCA), atuando como docente do curso de Letras e do Mestrado Profissional em Letras, na linha de Estudos Literários, sendo o campo da educação literária e da narrativa brasileira contemporânea as áreas de interesse. Entre as publicações mais recentes envolvendo questões ligadas à educação literária estão

“Uma proposta didático-metodológica para a educação literária: a representação feminina em *A mocinha do Mercado Central*, de Stella Maris Rezende (2011) (In *Práticas de leitura literária na escola*, 2022), em parceria com Angelita Cristina de Moraes; e “O (não) lugar do texto teatral na sala de aula” (In *Teatro e ensino: dramaturgia e direitos humanos*, 2022), em parceria com Lizabeth Rogate da Siva.

Carlos Magno Gomes

Professor de Teoria Literária da Universidade Federal de Sergipe. Pesquisador Produtividade do CNPq. Doutor em Literatura pela UnB (2004) com pós-doutorado em Estudos Literários pela UFMG (2013). Professor vinculado ao PROFLETRAS/UFS desde sua fundação. Editor Chefe da Revista Interdisciplinar: Estudos de Língua e Literatura. Autor de diversos artigos que abordam estratégias de leitura como “Leitura e Estudos Culturais” (2010), pela Revista Abralic, e “O modelo cultural de leitura” (2012), pela Revista Nonada.

Carolina Alves Fonseca

Professora-pesquisadora de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação João XXIII – UFJF. Foi supervisora do PIBID de Língua Portuguesa (2017-2020) e orientadora do Programa de Residência Docente de Língua Portuguesa (2019-2021). Desde 2020, atua como professora e orientadora do ProFLetras – UFJF. Possui graduação em Letras (2012), mestrado em Linguística e Ensino (2015) e doutorado em Linguagem e Sociedade (2020) pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Sociocognitiva e Linguística Aplicada, orientando trabalhos nessa área.

Elaine Sant Antonio

Graduada em Letras pelo Centro Universitário Claretiano. Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS-UFPB), com a dissertação *Poesia para ser dita em voz alta: uma proposta de letramento com slams de autoria feminina*. É professora da rede pública estadual da Paraíba. Seus interesses de pesquisa se concentram nas áreas de ensino de literatura e estudos de gênero.

Fabília Cristiane Guckert

Professora efetiva de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa na Rede Estadual e Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina. Graduada em Letras – Português/Inglês pela UNIDAVI (2005), possui

especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares: Educação Infantil, Séries do Ensino Fundamental e Médio pela FACVEST (2007) e Pós-Graduação em nível de mestrado em Estudos da Tradução pela UFSC (2019). Foi bolsista *Fulbright* no Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês nos EUA (PDPI) em 2012. Atualmente, é aluna do programa de mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Curriculares (OPC/UFSC) e do Grupo de Pesquisa e Estudos Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE/UFSC). Coordena os seguintes projetos: Projeto *Ler é Legal*, Projeto voluntário *Untwist your tongue*; Projeto Vereador *Mirim- programa ECALLEAL* e Projeto *Boi-de-mamão do Bertino Silva*.

Jailse Maria Lopes da Silva

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (1996); especialização em língua, linguagem e ensino pela FIP–Faculdades Integradas de Patos (2005) e mestrado pela UFPB–*Campus IV* (2021). Atualmente é professora da ECI–Imaculada Conceição e da EMEF–Educador Francisco Pereira da Nóbrega. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em linguística e literatura.

José Clovis dos Santos

Graduado em Letras pela UFPB. Mestrando pelo Profletras-Ufpb, com o projeto *A literatura popular na sala de aula*. Professor estatutário de língua portuguesa da rede pública municipal de Bayeux-PB e da rede pública municipal de Santa Rita-PB. Experiência em linguagens com ênfase em língua portuguesa e literatura brasileira.

Letícia Queiroz de Carvalho

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense–UFF (2022), Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo–UFES (2012); Mestre em Estudos Literários pela UFES (2004) e Licenciada em Letras-Português pela UFES (1999). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), com lotação no campus Vitória e atuação na Área de Letras e Educação, na graduação presencial em Letras-Português, na graduação a distância em Letras-Português e nos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) e Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), em disciplinas cuja discussão central seja a Literatura e a Educação, a pesquisa

em Literatura e Ensino e as repercussões da teoria e crítica literária na escola. Atualmente, coordena o Profletras, do Ifes–campus Vitória. É líder do grupo de pesquisas Núcleo de Estudos em Literatura e Ensino (IFES–Campus Vitória).

Lohayne Gomes Mello

Graduada em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2016). Pós-graduada em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual pela Faculdade da Serra (FASE, 2016). Mestre em Letras pelo Profletras do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES, 2021), campus Vitória. Professora de Língua Portuguesa do quadro permanente da rede estadual de educação do Espírito Santo e pesquisadora da área de estudos literários e formação do leitor.

Luciane Alves Santos

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal da Paraíba. Vinculada ao curso de Pós-graduação em Letras (PPGL-UFPB). Líder do grupo de pesquisa: *Estudos do insólito: do mito clássico à modernidade*. Desenvolve pesquisas na área de Teoria e crítica literária e ensino de literatura.

Maria José Paulino de Assis Silva

Mestra, Especialista e Licenciada em Letras (UFPB). Professora de Língua, Literatura e Produção Textual. Recebeu o Prêmio Mestres da Educação conferido pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba de 2011 a 2017. Defendeu a Dissertação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/2015) com o título: REGISTRO DAS MEMÓRIAS: uma questão identitária. Autora do texto Em busca das memórias: proposta de trabalho a partir da leitura do texto literário no livro *Letramento literário e formação do leitor—desafios e perspectivas do Profletras* (Editora UFPB) e dos artigos: Oralidade e Escrita das Memórias; A monotongação no cotidiano linguístico da Educação Básica; Poetas paraibanos: do erudito ao popular; Estratégias de leitura: um estudo a partir da Olimpíada de Língua Portuguesa; Literatura no ensino fundamental: textos e estratégias didáticas; Roda viva de leitura: proposta de intervenção didática; A poesia em cena: teorias e práticas fundamentadas a partir do Profletras.

Maria Suely da Costa

Possui Doutorado (2008) e Mestrado em Letras (2000) em Estudos da Linguagem/ Área de concentração em Literatura comparada (UFRN). Atualmente é professora Associada da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atua na graduação (Letras) e pós-graduação (PROFLETRAS). Vinculada às linhas de Estudos de linguagens e implicações para o ensino; Literatura e identidade afro-brasileira. Tem experiência de pesquisa e publicações na área da Literatura Brasileira, Teoria e Crítica Literária, Literatura Comparada e Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: modernidade, literatura regional, literatura afro-brasileira, memória literária, diversidade cultural, ensino e formação do leitor.

Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti

Possui Licenciatura em Letras (1984), Especialização em Língua Portuguesa (1996), Mestrado em Letras (2003) e Doutorado em Linguística (2010). É professora Associada da Universidade Federal da Paraíba, lotada no Departamento de Metodologia da Educação. Faz parte do Grupo de Pesquisa “Grupo de Estudo sobre Hipertexto, Arquivos Eletrônicos e Tecnologia Educacional – GEHAETE”, cadastrado no CNPq, em que pesquisa as práticas sociais de linguagem na era digital. Também está vinculada aos mestrados profissionais, um na área básica de Língua Portuguesa–PROFLETRAS, com Polo no Campus do Litoral Norte, e outro em Linguística e Ensino, no Campus I, ambos na UFPB. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão, cujo foco de estudo é a linguagem poética. Coordena o Poética Evocare, o qual tem como objetivo incentivar o gosto pela leitura de textos literários, através de um trabalho interdisciplinar. Composto por professores e alunos da UFPB e de diferentes instituições de ensino, o grupo apresenta performances em eventos acadêmicos e culturais, envolvendo literatura, teatro, dança, música e artes visuais, como também presta apoio, através de palestras e oficinas, a escolas que queiram implementar projetos nessa mesma linha.

Michelle Bianca Santos Dantas

Doutora em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba (PPGCR), na linha “Literatura e sagrado: reconhecimento e fruição da memória na arte”. É professora efetiva do Curso de Letras (CCAE/UFPB–Campus IV). No âmbito da Pós-Graduação, é docente do Progra-

ma de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFPB/CCAIE) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (UFPB–Campus I). É líder do Grupo de Pesquisa/CNPQ “Cânticos das Musas: estudos do mito, suas múltiplas faces e ressonâncias estéticas”, e desenvolve projetos acadêmicos diversos de Ensino, Pesquisa e Extensão. Lecionou na Universidade Estadual da Paraíba (Campus I), entre 2009 e 2011, nos cursos de Letras (Português e Espanhol), Filosofia e Biologia, com disciplinas nas áreas de Língua Latina, Língua Grega, Filologia etc. As suas pesquisas estão voltadas para a análise da Língua e Literatura Clássica, em suas mais diversas expressões, desde a manifestação do trágico, do sacro e do belo, até as suas relações intertextuais. Ao mesmo tempo, relaciona as suas pesquisas com a educação, e, assim, desenvolve projetos educacionais que visam à integração dos estudos acadêmicos ao universo dos estudantes das escolas públicas da Região do Vale do Mamanguape.

Moama Lorena de Lacerda Marques

Possui Doutorado (2013) em Literatura e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba e Mestrado (2007) e Graduação (2005) em Letras-Língua Portuguesa pela mesma instituição. Realizou pós-doutorado na Universidade Federal de São Carlos (2021-2022), com pesquisa sobre o luto público como forma de luta política na poesia brasileira de autoria feminina. Foi professora de língua portuguesa e literatura brasileira do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) entre os anos de 2009 e 2016. É Professora Adjunta de Literaturas de Língua Portuguesa da UFPB e uma das líderes do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos de Poesia (LEP), também atuando como docente do PROFLETRAS (UFPB) e do PPGL (UFPB). Seus principais interesses de pesquisa estão voltados para a recepção crítica da poesia de autoria feminina e o ensino de literatura.

Noeme Leite do Nascimento Oliveira

Professora da Secretaria de Educação de Sergipe (SEED/SE) desde 2006. Professora da Rede Municipal de Nossa Senhora do Socorro desde 1998. Mestre em Letras pelo Profletras/Unidade de Itabaiana/UFS (2021). Especialização em Gestão Educacional pela Faculdade Pio Décimo (2009). Graduada em Letras-Português pela UFS (2002). Produziu o “Caderno de leitura de Poemas de Tobias Barreto” como trabalho final do mestrado.

Rauer Ribeiro Rodrigues

Possui graduação em Estudos Sociais e em História (1991) pelo Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba e doutorado direto em Estudos Literários pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (2006). Coursou, sem concluir, Filosofia na USP e Letras em sua cidade natal. Tem especialização (UFU) e pós-doutorado (UERJ) em Literatura Comparada. Atualmente, é professor-associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Integra o corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMS / Câmpus de Três Lagoas. Presidiu a Comissão Acadêmica Local de Curso (CALC) do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) do Câmpus de Três Lagoas da UFMS no biênio 2020-2022. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Estudos Literários, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura brasileira, teoria literária, história da literatura, literatura brasileira contemporânea, acervos, conto, microconto e escrita feminina. Atua no GiiPEL – Grupo Interinstitucional e Interdisciplinar de Pesquisas em Educação e Literatura, e é líder do GPLV – Grupo de Pesquisa Literatura e Vida (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5157682035403302).

Robsandra Cardoso Abintes

Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/CCAUE/UFPB) e Graduada em Letras–Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (1992). É professora da rede municipal de João Pessoa e tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Participa dos grupos de pesquisa “Cânticos das Musas” (UFPB/DL) e do “Fabula” (UFRJ).

Sávio Roberto Fonseca de Freitas

Professor Associado de Literaturas de Língua Portuguesa da UFPB, atuando na Graduação em Letras, pelo Departamento de Letras (CCAUE-Campus IV) e no Programa de Pós-Graduação em Letras (CCHLA-Campus I). Líder do Grupo de Pesquisa MOZA (Moçambique e Africanidades), cadastrado no CNPq e certificado pela UFPB.

Simone de Almeida Fernandes

Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Cornélio Procópio. É professora de Língua Portuguesa e Literatura da Rede Estadual de Ensino do Paraná e Profissional do

Magistério (Língua Portuguesa) da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. No prelo, capítulo de livro intitulado “Pomba enamorada ou uma história de amor”, de Lygia Fagundes Telles (2004), na EJA: o clássico em sala de aula”, e em anais de evento, “Pela defesa do cânone em sala de aula” (Anais do V SELLITCON–Seminário de Estudos literários e Literatura Brasileira Contemporânea–e VII Simpósio ProfLetras da UENP, 2021), ambos em parceria com Ana Paula Franco F. Nobile Brandileone.

Talita Mendes da Silva

Graduada em Letras–Português e Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2013), Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2018) e Letras– Inglês pelo ETEP (2021). Pós-graduada em Educação Especial pela UEMS (2016) e Língua Portuguesa pela DOM ALBERTO (2020), atualmente mestranda no PROFLETRAS. Exerce a função de professora concursada pela Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul, leciona Língua portuguesa em duas instituições: ESCOLA ESTADUAL MANOEL DA COSTA LIMA e ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LUIZ ALBERTO ABRAHAM e professora PEDAGOGA pela Secretaria Municipal de Bataguassu para trabalho na Instituição: Escola Municipal Marechal Rondon Polo e Extensão. Tem experiência na área de Letras e pedagogia.

Vanuza Batista da Costa Duarte

42 anos e 23 de profissão, atua como professora da Rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba e coordenadora pedagógica do Sistema Municipal de Remígio. Graduada em Letras pela UEPB- Campina Grande, especialista em Língua Portuguesa, também pela UEPB – Campina Grande. Foi aluna da turma pioneira do PROFLETRAS/UEPB – Guarabira. Escritora em construção de minicontos e ativista contra a Violência Doméstica.

ISBN 978-65-521-351-4



9 786552 135114