

Práticas Didáticas no PROFLETRAS



Ensino de Literatura

Maria Suely da Costa
Juarez Nogueira Lins
Aldinida Medeiros de Souza
(Organizadores)



Maria Suely da Costa
Juarez Nogueira Lins
Aldinida Medeiros de Souza
(Organizadores)

PRÁTICAS DIDÁTICAS NO PROFLETRAS

Ensino de Literatura



Campina Grande - PB | 2022



Universidade Estadual da Paraíba

Prof^ª. Célia Regina Diniz | *Reitora*

Prof^ª. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Moraes de Sousa | *Diretor*

Conselho Editorial

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)

Alberto Soares de Melo (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)

José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)

José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)

Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)



Editora indexada no SciELO desde 2012



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500
Fone: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Morais de Sousa | Diretor

Expediente EDUEPB

Erick Ferreira Cabral | *Design Gráfico e Editoração*

Jefferson Ricardo Lima A. Nunes | *Design Gráfico e Editoração*

Leonardo Ramos Araujo | *Design Gráfico e Editoração*

Elizete Amaral de Medeiros | *Revisão Linguística*

Antonio de Brito Freire | *Revisão Linguística*

Danielle Correia Gomes | *Divulgação*

Efigênio Moura | *Comunicação*

Walter Vasconcelos | *Assessoria Técnica*

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro - CDL

P912 Práticas didáticas na proletras : ensino de literatura / organizadores, Maria Suely da Costa ... [et al.] . – Campina Grande : EDUEPB, 2022. 212 p. ; 15 x 21 cm ; 1000 KB.

ISBN: 978-85-7879-760-7 (Impresso)

ISBN: 978-85-7879-761-4 (E-book)

1. Gêneros textuais 2. Bilinguismo literário. 3. Linguagem. 4. Interculturalidade. I. Título.

21. ed. CDD 378.125

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Mirelle de Almeida Silva – CRB-15/483

Copyright © **EDUEPB**

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

SUMÁRIO

9

PREFÁCIO

13

APRESENTAÇÃO

17

ANIMAIS NA LITERATURA:
CONCEITOS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL PARA A ALTERIDADE

Katiana Barbosa de Arruda

Maria Suely da Costa

41

RELATO DE EXPERIÊNCIA:
A ESCRITA DE SI DE CAROLINA
MARIA DE JESUS NO ENSINO
DAS RELACÕES ÉTNICO-RACIAIS

Karlina Barbosa de Arruda

Rosilda Alves Bezerra

59

O SANTO E A PORCA:

LITERATURA DRAMÁTICA NO ENSINO
FUNDAMENTAL – UMA PROPOSTA
DE INTERVENÇÃO PARA A AULA
DE LÍNGUA PORTUGUESA

Benedito Olinto da Silva
Juarez nogueira Lins

83

ARIANO SUASSUNA EM SALA DE AULA:
UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO
NO ENSINO FUNDAMENTAL

Andrea Cavalcante Monteiro Alves
Rosângela Neres Araújo da Silva

107

ACHADOS E GUARDADOS:
A EXPERIÊNCIA DOS LEITORES COM
A BOLSA AMARELA, DE LYGIA BOJUNGA

Rosângela Reinaldo da Fonsêca
Lílian de Oliveira Rodrigues

131

LITERATURA INFANTO-JUVENIL
E CULTURA LOCAL: PROJETO
INTERDISCIPLINAR PARA O 9º ANO

Wanilly do Nascimento Félix
Daise Lilian Fonseca Dias

157

**LETRAMENTO LITERÁRIO E QUESTÕES
DE VIOLÊNCIA E GÊNERO NA ESCOLA:
MARGARIDA MARIA ALVES NO CORDEL**

**Renata Maria Fernandes de Oliveira
Aldinida Medeiros de Souza**

181

**VIVÊNCIAS LITERÁRIAS COM
O GÊNERO CONTO: TRILHANDO
O PRAZER DE LER**

**Tatyana Guerra de Souza Lira Cavalcante
Luciane Alves Santos**

205

BIOGRAFIA DOS (AS) AUTORES (AS)

PREFÁCIO

Percebe-se, nos oito capítulos deste livro, tentativas exitosas de compreensão do processo de formação de leitores proficientes em leitura do texto literário, na perspectiva do letramento, sobretudo se o leitor interessado estiver na perspectiva do reconhecimento das lacunas existentes em sala de aula, especialmente no ensino de literatura. Os capítulos resultaram de pesquisas desenvolvidas durante o curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, localizado na cidade de Guarabira, no estado da Paraíba.

Coube às professoras Maria Suely da Costa, Aldinida Medeiros e ao professor Juarez Nogueira Lins a organização desta publicação como uma etapa de coroamento do trabalho desenvolvido por docentes e discentes. Trata-se de uma iniciativa inovadora, no contexto de um processo que se iniciou como uma política de letramento, quando a sociedade brasileira vivia plenamente a experiência de um governo popular, democrático e valorizador da Educação. Refiro-me, portanto, a um período anterior à experiência atual, cuja prática vem causando desapontamentos, malgrado a situação de pandemia que surpreendeu a todos, especialmente a comunidade universitária.

As propostas de intervenção pedagógica foram pautadas pela atenção a situações de vida da contemporaneidade, o que implica considerar a relação do homem com o meio ambiente e questões literárias que somente se explicam no âmbito de uma sociedade desigual, como a existência do texto literário de autoria tida como subalterna e, portanto, silenciada.

A escolha dos gêneros utilizados nos projetos demonstra o empenho didático no sentido de estimular em jovens leitores a interação com o mundo da literatura. Além da especificidade dos gêneros, percebe-se que, de modo estratégico, foram contemplados textos que recriam a cultura popular e que, da mesma forma, valorizam a cultura e a literatura local. Com tais estratégias, sobressaem os objetivos que, pela via da construção de sentidos para o texto literário, possibilitam a compreensão de temas mais urgentes em sociedades periféricas, como a questão da violência contra a mulher e a violência no campo.

O ensino de literatura, que implica planejamento de unidades didáticas, análise e interpretação, com a construção de sentidos para o texto inventivo, responde, neste livro, a um chamado social: cabe aos atores (pesquisadores, docentes e discentes envolvidos como leitores ativos) o papel de produtores permanentes de um conhecimento que dê à escola o protagonismo na formação da cidadania, no contexto que nos diz respeito. Que tenha esta função a leitura dos capítulos deste livro!

Evidentemente, há um intervalo entre o desenvolvimento dos projetos, a escrita dos textos que daí resultaram e a leitura do material. Tal intervalo é a esfinge que nos desafia: antes da sua presença (ou sombra? Será a pandemia uma presença?), tinha-se o modo presencial de ensino; depois dela, tem-se a leitura em novo contexto, com a nova experiência de ensino remoto e o retorno ao modo tradicional em sala de aula. Como se dará a interação, a

interlocução, a performance da leitura no contexto do trauma que, certamente, será revelado? Que as tantas lágrimas deste momento sejam o sal do mar que nos espera – a vida!

Humberto Hermenegildo de Araújo

APRESENTAÇÃO

Este livro, *Práticas Didáticas no PROFLETRAS: ensino de Literatura*, originou-se a partir de pesquisas realizadas por docentes que atuaram/atua no PROFLETRAS – bolsistas egressos e professores (as) de diferentes unidades deste Mestrado Profissional em Letras. Todos os textos resultam de propostas didáticas (intervenções) para o ensino de literatura, através de variados gêneros da literatura brasileira – poemas, diário literário, relato de experiência, romance, cordel... Tais propostas, já aplicadas, com sucesso, em sala de aula, se apresentam enquanto possibilidades didáticas para as aulas de leitura/literatura, no ensino básico, nas escolas públicas. E, se efetivam em 08 capítulos e várias temáticas, dentre as quais, a relação entre literatura e meio ambiente, as questões étnico-raciais, questões de gênero, de identidade, de violência contra mulher, entre outros. Abaixo, uma apresentação dos capítulos.

O Capítulo I – Animais na Literatura: Conceitos e Práticas de Educação Ambiental para a Alteridade apresenta a proposta de intervenção *Literatura Animal na Escola*, discutindo as relações entre a literatura e meio ambiente. Tal intervenção objetivou formar leitores mais proficientes em leitura do texto literário na perspectiva do letramento, possibilitando, assim, a construção de uma postura crítica e consciente na relação do homem com o meio ambiente.

Pesquisa desenvolvida durante o curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Departamento de Letras, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, Guarabira-PB. As atividades da pesquisa tiveram duração de aproximadamente seis meses, entre 2017 e 2018, e contaram com a participação de 32 alunos do Ensino Fundamental, de uma escola de ensino público.

O Capítulo II – Relato de Experiência: A Escrita de Si de Carolina Maria de Jesus no Ensino das Relações Étnico-Raciais apresenta uma proposta de intervenção pedagógica que nasceu da necessidade de preencher as lacunas existentes em sala de aula em relação ao texto literário afro-feminino brasileiro. E tendo em vista o silenciamento das vozes dos escritores negros, e sua secundarização, na sociedade brasileira, objetivou promover o encontro dos alunos com o texto de Carolina Maria de Jesus “Diário de Bitita”. E assim, entrar em contato com o cotidiano dos afro-brasileiros, que vivem em um contexto social excludente e discriminatório e desse modo, refletir acerca dessa problemática, formando um senso crítico sobre o assunto.

O Capítulo III – *O Santo e a Porca*: Literatura Dramática no Ensino Fundamental – Uma Proposta de Intervenção para a Aula de Língua Portuguesa traz uma discussão sobre a relevância do gênero dramático para a formação de leitores proficientes e críticos. E, deste modo, destaca o uso desse gênero nas práticas de leitura, presentes nas aulas de língua portuguesa. E assim, objetivou apresentar uma alternativa didática produtiva, capaz de estimular o uso do gênero dramático na sala de aula, no ensino fundamental. E os resultados desta empreitada permitem vislumbrar uma possível contribuição para a formação de leitores literários, de percepções mais abrangentes e conscientes de suas ações.

O Capítulo IV – Ariano Suassuna em Sala de Aula: Uma Prática de Letramento Literário no Ensino Fundamental propõe

uma atividade interventiva com a obra *O Santo e a Porca*, de Ariano Suassuna, com o objetivo de apresentar uma alternativa didática produtiva para estimular a leitura do gênero dramático, na escola. A obra foi escolhida pelos próprios alunos, dentre obras literárias de autores paraibanos. E, por tratar-se de uma obra da cultura popular, com linguagem acessível e tema de fácil reconhecimento, possibilitou a motivação para leitura, a representação de cenas e a produção de uma resenha crítica, com impressões sobre a obra artística, recomendando-a à comunidade escolar

O Capítulo V – Achados e Guardados: A Experiência dos Leitores com *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga apresenta uma ação interventiva realizada no 6º ano, visando aproximar os leitores desta série, do universo da literatura infantil e juvenil, engajada principalmente às questões ligadas à sociedade. A obra escolhida foi *A Bolsa Amarela* (1976), por oportunizar ao leitor um maior espaço voltado à experimentação do vivido, uma vez que, esta narrativa conduz à criança a refletir acerca dos anseios e inquietações que são próprios da fase juvenil. Buscou-se, ainda nessa produção, verificar de que forma a leitura desta obra influenciaria na formação de jovens leitores.

O Capítulo VI – Literatura Infanto-juvenil e Cultura Local: Projeto Interdisciplinar para o 9º Ano apresentar uma proposta de intervenção direcionada para a leitura da obra infanto-juvenil *O mistério das 13 portas no castelo encantado da ponte fantástica* (2012), do cearense José Flávio Vieira, com vistas a realização de um projeto interdisciplinar, com enfoque no desenvolvimento do sentimento de pertença e na valorização da literatura/cultura regional.

O Capítulo VII – Letramento Literário e Questões de Violência e Gênero na Escola: Margarida Maria Alves no Cordel apresenta uma intervenção a partir do cordel *Margarida Maria Alves* (2008), de Medeiros Braga. A intervenção levou em consideração a importância do gênero em proporcionar aos alunos

uma maior aproximação com o texto literário, fomentando a imaginação. E, apresentar uma linguagem atrativa, em virtude da sonoridade expressa em seus versos, que estimula a leitura oral e a criatividade, além de ajudar a promover uma aprendizagem significativa e contextualizada, neste caso, as questões de gênero, mais especificamente o tema da violência contra a mulher e a violência no campo

O Capítulo VIII – Vivências Literárias com o Gênero Conto: Trilhando o Prazer de Ler apresenta uma experiência interventiva, com base nos estudos sobre o ensino de literatura e no planejamento de sequências de atividades para a interpretação e a construção de sentido do texto literário. E assim, a partir do gênero conto, permitir ao leitor conhecer variadas formas de viver, agir e de compreender o mundo e as pessoas, comportamentos e culturas de outros tempos e lugares com o mínimo de meios e o máximo de efeitos.

ANIMAIS NA LITERATURA: CONCEITOS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A ALTERIDADE

Katiana Barbosa de Arruda¹

Maria Suely da Costa²

O PENSAR E O ESCREVER ATRAVÉS DA LITERATURA ANIMAL

Este capítulo apresenta a discussão temática em torno das relações literatura e meio ambiente, assim como, alguns dados da proposta de intervenção intitulada *Literatura Animal na Escola*, desenvolvida em pesquisa durante o curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Departamento de Letras, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, Guarabira-PB. As atividades da pesquisa tiveram duração de aproximadamente seis 06 meses, entre 2017 e 2018, e contaram com a participação de 32

1 Mestra pela Universidade Estadual da Paraíba/ProfLetras. E-mail: katiana-cazu@hotmail.com

2 Profa. Doutora da Universidade Estadual da Paraíba/ProfLetras. E-mail: mscosta3@hotmail.com

alunos do Ensino Fundamental, de uma escola de ensino público, situada na zona rural, da cidade de Aroeiras - PB.

A fim de trabalhar a experiência de leitura com o texto literário em sala de aula, optamos por uma literatura de temática voltada para os animais. O interesse, neste caso, estava em formar leitores mais proficientes em leitura do texto literário na perspectiva do letramento, possibilitando, assim, a construção de uma postura crítica e consciente na relação do homem com o meio ambiente. Vale ressaltar que a escolha da literatura sobre animais não se deu por acaso, ou melhor, esteve atrelada a uma problemática observada em sala de aula: a necessidade de trabalhar a proficiência leitora por meio da literatura. Em função disso, observou-se a relevância de considerar uma temática contextualizada.

O público alvo dessa pesquisa está inserido em um ambiente que confere maior proximidade com a natureza e os animais. São alunos domiciliados na zona rural, crianças e jovens que lidam, convivem e possuem uma relação bastante complexa com os outros seres vivos. Embora estivessem acostumados a presenciar as mais variadas espécies de animais do sertão nordestino, a exemplo de aves de rapina, mamíferos e répteis, entre outros, demonstravam ter recebido de seus pais, avós e bisavós uma herança que prega o predomínio da espécie humana e a dominação em relação à natureza. Dominação esta, muitas vezes, danosa. Isso porque o homem vê o ambiente, os outros seres e, até os seus próprios semelhantes como propriedade. Contudo, uma boa interação do “Eu” com o próximo não se dá através da simples apropriação, mas através da escuta do outro, possibilitando uma abertura para a alteridade. Entendendo a alteridade efetivamente como pressuposto de (re) organização das relações humanas (LÉVINAS, 2005).

Mediante tal contexto, a pesquisa teve por foco a formação do leitor de textos literários no Ensino Fundamental II, na perspectiva

do letramento, com fins de formar leitores mais proficientes do texto literário, mediante uma postura crítica e consciente na relação do homem com o meio ambiente. O estudo, de natureza pesquisa-ação, teve como metodologia a aplicação de uma proposta de intervenção, baseada na sequência básica de Cosson (2014), com etapas de ciclos de leitura e escrita. Para o exercício de leitura, foram trabalhados dois contos, identificados como *Literatura Animal* em função da temática, um de autoria de Clarice Lispector (2009) e outro de Caio Fernando Abreu (2006). Como atividade de escrita, foi apresentada aos alunos a proposta de produção de um diário de leituras. Para o referencial teórico, contamos com os estudos de Candido (1995, 2004), Cosson (2014); Lajolo (1991), Maciel (2016), Compagnon (2009), Reigota (2010), Brasil (2017), entre outros.

Os dados coletados na pesquisa indicaram que a leitura do texto literário, guiada pela motivação e a partir de uma temática contextualizada, possibilita um significativo diálogo entre o aluno e o texto. Nesse processo interativo, dá-se uma mudança expressiva no modo de ler, interpretar e enxergar a literatura, de forma a proporcionar uma atividade de maior conscientização e sensibilização humana.

O SABER OUTRO DE NOSSA CULTURA: LITERATURA E ALTERIDADE

No artigo “O Direito à Literatura (1995)”, Candido acaba por enfatizar que tudo aquilo que é considerado como indispensável para nós também deve ser indispensável para o próximo, identificando o que parece ser o cerne da questão quando se trata de direitos humanos. Nesse sentido, destacamos a alteridade como princípio a ser seguido e uma garantia a ser alcançada por uma

quarta dimensão de direitos, no sentido de o indivíduo ter o direito de conhecer a si próprio e ao outro dentro de uma rede de inter-relações, na qual, mais do que se manter aberto ao diferente, possa viver de maneira harmônica e ética, conferindo, pois, ao outro, o mesmo tratamento que gostaria de ter para si. De tal modo:

O próprio substantivo indivíduo pode revelar, como disse, intrinsecamente, a característica desafiadora que traz em si: o céu e o inferno da humanidade, a necessidade de permanecer “um”, manter sua individualidade sem ser egoisticamente indiferente aos demais habitantes do planeta. A figura do outro se torna essencial nesse processo, disputando espaço com o ego do indivíduo, ser único em si mesmo, em seu “uni-verso”, ao mesmo tempo uno e diverso, ou talvez, único em suas diversidades, ou, ainda, um e seu verso – o outro (CESAR, 2010, p.6. Grifos do autor).

Como visto na citação acima, tratar de alteridade é um desafio, sobretudo, em uma sociedade na qual impera uma postura individualista, principalmente, devido ao modo como os sujeitos têm se posicionado na sociedade marcada pelos efeitos de um consumo exacerbado. Nesse contexto, em que a literatura não deixa de ser uma arte feita, como entendê-la? No texto *Literatura para quê?* Compagnon (2009) lança alguns questionamentos: Quais valores a literatura pode criar e transmitir ao mundo atual? Que lugar deve ser o seu no espaço público? Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola? Ao discutir a respeito da utilidade e a pertinência da literatura, Compagnon aponta para aspectos como o poder moral, o deleite, o poder de autonomia, chamando a atenção para a ação educativa que emana dos textos literários, capaz de conceder a capacidade de autonomia ao leitor, libertando-o

da sujeição e de posicionamentos autoritários, tornando-o insubmisso, atenuando a fragmentação da experiência.

Assim, a literatura, além do atributo estético, exerce um valor social, político e principalmente humanizador. Esse caráter humanizador da literatura é definido por Candido (2004, p.180) como sendo:

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

Nesse sentido, é relevante que a literatura faça parte do processo educacional das crianças e adolescentes, uma vez que tem o poder de promover o desenvolvimento de valores essenciais para o indivíduo, como a formação de um pensamento crítico e reflexivo, capaz de reconhecer e evitar preconceitos, enxergando a si a partir do encontro com o outro. Assim, “Fica evidenciado que a literatura dota o homem moderno de uma visão que o leva para além das restrições da vida cotidiana” (COMPAGNON, 2009, p.36). Lembrando, conforme aponta Costa (2012, p.5) que, “Nesse universo vocabular, o signo se reveste de conotações diferentes. A atividade está em protegê-lo da ferrugem, da automatização de uma realidade. Por conseguinte, sugere-se que não se tome em sentido unívoco as palavras”.

Assim, a partir do contato com o texto literário, criam-se as possibilidades do sujeito leitor ampliar seus horizontes, seu entendimento do mundo, dentro de uma visão mais holística e humana.

Isso porque da literatura emanam situações capazes conduzir os leitores ao encontro de realidades inimagináveis ou factuais que, encaradas pela ficção, levam ao entendimento de uma experiência literária de sentido e compreensão ao sistema cultural, do qual o ser humano faz parte. Desse modo, a literatura gera um saber, mas, acima de tudo, germina no ser humano aquilo que o torna singular frente às outras espécies, pela capacidade de pensar, de criar e de imaginar. Com efeito, a literatura nos possibilita tomarmos consciência de nossa humanidade. E através da experiência leitora, o homem pode questionar sua identidade, sua história, seu agir em sociedade. Nessa perspectiva, Candido (2004, p.186) defende a ideia de que a Literatura se constitui como um direito que tem por finalidade humanizar. Para ele, trata-se de:

Uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade.

Desse modo, o contato com o texto literário se torna relevante, pois auxilia os sujeitos leitores a tornarem-se mais imaginativos, sensíveis, e reflexivos, capazes de pensar, emocionar-se e sensibilizar-se. Contudo, essa atividade de leitura do texto literário não é inocente ou inofensiva, segundo aponta Candido (2004), uma vez que, sem uma devida orientação, pode ser motivo de alienação ou mesmo perturbação do sujeito leitor. Considerando isso, verifica-se a importância da escolarização, no sentido de que a escola promova o encontro do aluno com o texto literário, possibilitando formar leitores conscientes e capazes de participarem ativamente na sociedade.

Nesse viés, adquire relevância, no processo de formação leitora, o contato dos alunos com textos literários de temáticas que os façam refletirem sobre questões que circulam na sociedade, a exemplo do preconceito, da marginalização, da exclusão social, dentre outros, mas, sobretudo, da convivência com o outro. De modo que a literatura possa favorecer as relações de alteridade, em seus aspectos mais singulares e representativos, como, por exemplo, a promoção do contato com outras culturas e novos saberes de uma forma positiva. Desse modo, compreende-se a necessidade de sempre se rever o espaço da literatura na educação, de forma a aliar a educação humanista à de conhecimentos específicos. O sentido dessa orientação está em formar seres humanos leitores com a sensibilidade que lhes permitam questionar seu pertencimento no mundo sem perder de vista a relação com o outro.

EDUCAÇÃO, LITERATURA E MEIO AMBIENTE: RELAÇÕES POSSÍVEIS

Face às diversas possibilidades conferidas à leitura de textos literários, torna-se interessante observar o que postula a inserção da literatura de temática específica, cujo compromisso está em analisar o texto literário com uma maior criticidade em relação a elementos ainda silenciados, como a natureza, os animais e o mundo exterior. Esse exercício pode ser feito através de uma abordagem diferenciada, porém condizente em estabelecer critérios de investigação que levem em consideração o lugar, o contexto e a forma de enxergar o não dito. Para tanto, destacamos o papel da interligação entre educação, literatura e meio ambiente como caminho transdisciplinar, capaz de levar em consideração tanto a referência/criação externa - lugar, espaço, tempo, contexto, coletividade - como

a criação interna, caracterizada pela história individual, no sentido subjetivo de apreensão do mundo enquanto representação social.

Em função disso, a visão sobre o meio ambiente deve ser pautada em novos valores e guiada por uma ecologia que inclua a ética nas relações, bem como o cuidado para com a vida de todos os seres. Esse cuidado ético é tido por Boff (2009) como uma relação afetiva que deve se dar entre o humano e o mundo dos valores, compreendendo a cultura, a geografia, os conhecimentos e as relações humanas. Para o teólogo, o futuro do Planeta e das espécies depende do cuidado e do desenvolvimento da cultura desenvolvida pelos povos.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento normativo que define um conjunto de aprendizagens essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, no que tange as competências gerais, destaca:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, pág. 9)

Esse cuidado requer, pois, um novo pacto entre a humanidade e a natureza, o que Reigota (2010) denomina de “nova aliança”, fundamentada na ética econômica, no diálogo, nas práticas sociais e, sobretudo, na educação. Nesse contexto, a educação ambiental faz-se primordial, pois é capaz de atuar como uma ferramenta,

estabelecendo relações, possibilitando pensar em novas atitudes e incentivando a coletividade a assumir uma postura mais participativa e comunicativa, de modo que todos possam atuar em conjunto. A compreensão é a de que

A educação ambiental é uma proposta que altera profundamente a educação como a conhecemos, não sendo necessariamente uma prática pedagógica voltada para a transmissão de conhecimentos sobre a ecologia. Trata-se de uma educação que visa não só a utilização racional dos recursos naturais (para ficar só nesse exemplo), mas basicamente a participação dos cidadãos nas discussões e decisões sobre a questão ambiental (REIGOTA, 2010, p. 11).

Tais decisões implicam em uma série de atitudes prático-pedagógicas a serem instituídas por todas as esferas do poder, a começar pelo legislativo. No Brasil, a lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999 tem-se mostrado um poderoso instrumento, sobretudo, por tratar a educação ambiental como direito humano fundamental. Nesse sentido, como parte de um processo educativo amplo e integrado, a Lei estabelece como um dos objetivos principais, no Art. 5º, I, “o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente, em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” (BRASIL, 1999, p.6).

Essa compreensão integrada tem sido um verdadeiro desafio. Em razão da compartimentalização das disciplinas e em virtude da relevância dessa discussão para o contexto histórico-social, o Ministério da Educação, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), elegeu o meio ambiente como tema transversal.

Criou-se, assim, um modo de superar a fragmentação do saber na situação do ensino e a possibilitar uma visão global das questões ambientais. Nesse sentido, lançou ao professor uma proposta: a de esclarecer a correlação de sua área com o meio ambiente, através de uma perspectiva metodológica específica, pontuando algumas potencialidades a serem alcançadas com essa abordagem temática, dentre elas destacamos:

1. identificar-se como parte integrante da natureza e sentir-se afetivamente ligados a ela, percebendo os processos pessoais como elementos fundamentais para uma atuação criativa, responsável e respeitosa em relação ao meio ambiente;
2. observar e analisar fatos e situações do ponto de vista ambiental, de modo crítico, reconhecendo a necessidade e as oportunidades de atuar de modo propositivo, para garantir um meio ambiente saudável e a boa qualidade de vida;
3. adotar posturas na escola, em casa e em sua comunidade que os levem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis;
4. compreender que os problemas ambientais interferem na qualidade de vida das pessoas, tanto local quanto globalmente;
5. compreender a necessidade e dominar alguns procedimentos de conservação e manejo dos recursos naturais com os quais interagem, aplicando-os no dia-a-dia [...]. (BRASIL,1997, p.197)

Através desse rol de possibilidades, as diretrizes Curriculares Nacionais de Educação auxiliam no processo de reconhecimento e autoconhecimento, experiências indispensáveis quando se pretende discutir as questões ambientais por um viés mais crítico,

possibilitando ampliar a visão de mundo dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a literatura se apresenta com uma possibilidade, um caminho, capaz de dar acesso a uma pluralidade de temas, suscitando múltiplas maneiras de enxergar o mundo, as pessoas e a si próprio. Uma vez que, por meio da literatura, entramos em contato, mesmo de forma inconsciente, com o vasto campo dos saberes, dos sentimentos, das emoções, conferindo à literatura o poder de proporcionar conhecimentos e pontos de vistas variados (CANDIDO, 1995). No contexto de ensino, considerando o poder conferido à palavra, a literatura, qualquer que seja a forma de interpretação, requer do leitor uma opção metodológica e prática. Essas opções são guiadas pelo estudo de um conjunto de perguntas e respostas determinado pelo tempo, espaço, autor, leitor, obra, entre outros fatores responsáveis por contextualizar e dar sentido ao texto.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: O ANIMAL NA CULTURA

A proposta de intervenção para sala de aula foi planejada com base em textos cuja temática privilegiasse os animais enquanto seres dotados de esperteza e sensibilidade, apresentando-os, assim, como seres portadores de direitos intrínsecos; prerrogativa conferida, até então, apenas aos seres humanos. Dentro das possibilidades dessa literatura animal, foram selecionados textos do gênero conto, por ser uma narrativa curta que poderia ser utilizada na íntegra durante a aula, na forma de leitura compartilhada com os alunos.

Dentre os contos escolhidos, destacamos, para esta exposição, os contos “O Búfalo”, de Clarice Lispector e “Zoológico Blues”, de Caio Fernando Abreu, ambos voltados para a complexidade das relações entre homens e animais, em diferentes contextos,

pautando a proteção, a preservação e a coleção. Suas tramas configuram-se numa perspectiva diferenciada de olhar o animal, sob uma visão ética, privilegiando, assim, possíveis características e comportamentos dos outros seres, caracterizando-se em uma literatura voltada a representar os animais em sua magnitude, sem antropomorfismos rasos.

A metodologia seguiu as orientações de Cosson (2014), sobre a formação dos círculos de leitura para o letramento literário. Quanto aos procedimentos, foram executados 10 encontros, sendo os 02 últimos reservados para discussão sobre a análise das etapas percorridas e a culminância dos trabalhos com os participantes. O público-alvo da pesquisa foi composto por estudantes do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos), na faixa de idade entre 11 e 16 anos, sendo 17 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, todos domiciliados na zona rural. Para o exercício de escrita sobre a leitura realizada, propusemos o diário de leitura como atividade contínua e de cunho pessoal, uma maneira de incentivá-los a realizar a prática de leitura e da escrita até o final do projeto. A escolha dessa atividade de escrita para o projeto levou em consideração as possibilidades da linguagem literária, entendida dentro de um conjunto múltiplo de funções, capaz de fomentar o gosto pela leitura e ampliar a visão de mundo, a partir do que foi sentido, mediante o exercício da leitura. Assim, cada aluno poderia registrar sua percepção leitora.

Durante os ciclos de leitura, os alunos puderam construir novos conceitos e significados, instigados pelo diálogo deles com o texto e entre eles mesmos. No primeiro encontro, distribuímos cópias do texto “O Búfalo” para leitura. Iniciamos um breve comentário a respeito do título e das possibilidades de temas que poderiam ser abordados, como santuário, safári ou zoológico. Nesse contato com o texto, os alunos mostraram-se muito empolgados com o tema,

descrevendo o búfalo e as capacidades desse animal, comparando aos bovinos em relação à força, mencionando séries e vídeos já vistos pela televisão, e ainda, lamentando o fato de nunca terem ido ao zoológico. O que fora contemplado depois, com uma atividade direcionada para neste espaço.

Dentre os registros sobre a leitura do conto em questão, destacamos o que aponta uma aluna do 6º ano:

Eu gostei da história achei interessante, porque era uma mulher que foi rejeitada e ela não sentia amor, só conseguia ter ódio entre os animais, mas só que a mulher também só encontrou amor e carinho entre ambos até nela mesmo. Os animais não conseguiam sentir ódio dela assim quando chegava perto de um, ele a olhava como se tivesse com pena dela. Ela se desesperava porque não encontrava ódio em lugar nenhum. Só a mulher que tinha ódio. Chateada, saiu andando e encontrou um búfalo, eles se gostaram e a mulher voltou a sentir amor de novo.

Nesse trecho, notamos que a aluna se mostrou espontânea e reflexiva quanto à recepção do texto, demonstrando uma maior interação com a leitura, até mesmo respondendo às incógnitas deixadas na narrativa, revelando certa autonomia. Nesse sentido, destacamos o aspecto apontado pela aluna/leitora quanto às atitudes das personagens, revelando uma valorização da experiência obtida através das atitudes da mulher e dos animais.

Essa experiência do olhar, adquirida pelo texto literário, como aprendizado para a prática social, refletida nas impressões deixadas pelos alunos nos diários, acabou sendo muito mais significativa após o passeio feito ao zoológico, proposto como representação

para a prática social de letramento. O que pode ser identificado neste trecho do diário de leitura da aluna do 9º ano:

Eu gostei desse texto, é interessante! Por que teve um pouco de suspense e isso me despertou um interesse de ler mais o texto. Essa mulher tinha sede de ódio. Ela era cruel mais ela só achou o amor e paz, além do mais era primavera uma época tão confortável, tão pura e aquela mulher procurando maldade. Enfim eu achei muito interessante e, além disso, são fatos que podem acontecer na vida real! Bem que no final ela conseguiu encontrar o seu par no mundo, o Búfalo. Assim eu achei o texto todo meio sem sentido, mas interessante. Eu acho que devia melhorar por que ela tava muito má queria sangue ao invés de ver os animaizinhos legais que tem no zoológico que tem a pureza deles ela é muito chata o zoológico é muito bom e ela vai procurar doenças ela tinha sede de ódio. Imagina os outros que estavam lá perto dela via aquela mulher tomada de ódio, cheia de raiva deveria ser horrível. Enfim gostei bastante porque tem ação e emoção, gostei, gostei.

Nota-se que aluna fez um registro mais completo do texto, imprimindo suas impressões sobre a história lida, como também se posicionando crítica e criativamente, diante desta. Para a aluna, a personagem deveria ter se portado de modo diferente na narrativa. E, mesmo tendo avaliado o texto como interessante, deixou claro que este não conseguiu corresponder às expectativas, indicando ser “o texto todo meio sem sentido”. Por outro lado, a aluna encarou a leitura do texto como um desafio a ser alcançando, até mesmo tentando compreender o que para ela não se

fazia compreensível, naquele momento. Nesse sentido, entende-se que a literatura,

Nos propõe inquietação, insatisfação, intempérie [...]. Nela, não está a palavra infalível nem a palavra uniforme que suprime a indecisão e a dúvida; muito pelo contrário, em seu mundo vivem a dúvida, as indecisões, as dificuldades de compreensão, que são todas as estratégias necessárias para pensarmos por nós mesmos, coisa sempre tão difícil. Enfim, a literatura não nos leva à simplificação da vida, e sim à sua complexidade, evitando o pensamento global, uniforme, para ir em busca da construção de um pensamento próprio (ANDRUETTO, 2017, p.79)

Assim, experienciando o texto, com interesse, cuidado e disposição, os alunos demonstraram seu crescimento enquanto leitores críticos do texto literário. Dessa forma, constatamos a importância de se atribuir significado ao texto e de mostrar ao aluno que o exercício de leitura não se encerra em decifrar apenas o sentido de um texto. É importante, pois, ser capaz de atribuir significado a este, de modo ser possível reconhecer-se nele, considerando, conforme Lajolo (1991), que cada leitor possui autonomia para rebelar-se, ou não, contra o texto, propondo outras leituras. De modo que, conforme Amarilha aponta (2006, p. 53), “uma das razões pela qual o leitor se interessa por um texto é que ali encontra algo de si próprio”.

O conto “O Búfalo”, de Clarice Lispector, é um dos treze contos que compõem a obra *Laços de Família*, publicada em 1960. O texto confere alguns aspectos relevantes sobre semelhanças, diferenças, comunicações visual e gestual, interação entre homens e animais, além de alvitrar sentimentos de gentileza, simpatia,

respeito. O resultado do forte apelo causado pelo olhar das personagens, como traço marcante no processo de comunicação entre autor, texto e leitor, característica da escrita de Clarice Lispector, foi recepcionado pelos leitores. Este aspecto aponta para a relevância da literatura animal na formação de reflexões mais conscientes e éticas, em relação às atitudes para com o outro, o desconhecido, o diferente. Até porque “os textos centrados nos animais existentes, por sua vez, tendem a investigar a complexidade que estes representam para a razão humana, buscando deles extrair, inclusive, um saber alternativo sobre o mundo e a humanidade” (MACIEL, 2016, p.45). Essa experiência do olhar adquirida pelo texto literário, como aprendizado para a prática social, refletida nas impressões deixadas pelos alunos em seus registros, mostrou-se bastante significativa para se reconhecer a efetivação do letramento, na construção de sentido(s), pelo estabelecimento do diálogo entre o texto, o leitor e a realidade exterior.

Como estratégia para a leitura do conto “Zoológico Blues”, escolhido para integrar o segundo ciclo de leituras, orientamos os alunos que se reunissem em duplas, para uma leitura compartilhada, e que prestassem muito atenção à única passagem de diálogo conferida pelo texto, pois todas as duplas a encenariam. Através da leitura e da encenação da passagem sugerida, os alunos puderam questionar os cenários apresentados na trama pelo narrador – tanto no campo como na cidade, assim como, o ambiente do zoológico descrito no conto de Caio Fernando Abreu. Além disso, o diálogo fez com que os alunos se aproximassem mais uns dos outros e refletissem sobre a necessidade de rever algumas práticas sociais já ultrapassadas, porém ainda impressas em nossa cultura, como a prisão de animais em cativeiros e gaiolas.

O conto “Zoológico Blues” é um dos vinte contos que integram o livro *Pedras de Calcutá*, escrito por Caio Fernando Abreu

em 1977. Entre outros temas, evidenciam-se os dilemas causados pelo processo de urbanização e os conflitos enfrentados pelas pessoas nos grandes centros, sobretudo, o tratamento conferido aos animais pelo homem na cidade. O contraste entre campo e cidade, evidenciado no texto, promoveu uma série de discussões, tendo em vista que os alunos também são moradores da zona rural. Assim, saindo do campo com destino à cidade, vivenciaram uma experiência semelhante à busca de um espaço simbólico (MAGRI, 2008): o jardim zoológico - suficiente para demarcar a fronteira entre dois mundos, o rural e o urbano.

Como recepção do texto literário e das experiências vividas no processo de intervenção, destacamos o relato de um aluno do 8º ano:

É a ida de 6 meninos ao zoológico viajaram de carro que andava lentamente, era um lugar com muita poluição que eles tinha que feixar os olhos com tanta poluição. Mais pelo desenrolar deste texto deu para ver que eles tinha muita sujeira no zoológico e as pessoas alimentavam os animais, mais sabemos que isto é proibido. Tinha javali, elefantes, quero-que-ros as pessoas queria alimentar eles que não podia, um dos 6 odiou o zoológico e voltou com tanta raiva que viu um homem batendo em um cavalo e a chingou mandando ele bater na mãe dele. Ele estava torturando um pobre de um cavalo, ele estava indignado com o que viu ali como uma pessoa poderia ser tão cruel com um cavalo.

No trecho citado, verificamos que houve uma troca de experiências entre o vivido (o empírico) e o lido (experienciado na literatura), no momento, em que o leitor traz na passagem, “sabemos que

isto é proibido”, uma informação nova para o texto. Nesse sentido, a ida ao zoológico proporcionou um aprendizado real daquilo já contestado através do texto literário. Conforme Andruetto (2017), a literatura, como caminho de consciência, ajudou a construir, com as estratégias narrativas da ficção, novas verdades, organizando e dando coesão às lembranças.

Considerando que toda leitura é uma leitura comparativa, estabelecida entre um texto e outro, uma leitura literária e outra, um acontecimento e outro, nesse sentido, os alunos puderam estabelecer conexões. Assim, questionaram os cenários apresentados pelo narrador – tanto no campo, como na cidade, como também o ambiente do zoológico descrito nos contos de Clarice Lispector e Caio Fernando Abreu. Por sua vez, o diálogo construído, a partir dos ciclos de leitura, fez com que os alunos se aproximassem mais uns dos outros e refletissem sobre a necessidade de se rever algumas práticas sociais já ultrapassadas, contudo ainda presentes em nossa cultura, como a prisão de animais em cativeiros e gaiolas. Inscreve-se aqui o foco temático voltado para a educação ambiental, considerada um processo permanente, no qual os indivíduos tomam consciência do ambiente e adquirem os conhecimentos, os valores e as habilidades, que os tornam aptos a agir individual e coletivamente para resolver problemas ambientais (DIAS, 2001).

OUTRO OLHAR PARA OS ENCONTROS MEDIADOS

No último encontro dos ciclos, com os alunos reunidos no pátio da escola, conversamos sobre as leituras e atividades realizadas durante o projeto. Para esse encontro, sobre os livros de Clarice Lispector e Caio Fernando Abreu, discutimos as semelhanças e diferenças entre os textos, assim como o caminho percorrido até

aquele momento, com as experiências vividas tanto no campo como na cidade. A abordagem sobre a história do zoológico e sua evolução, possibilitou a compreensão de ser este um espaço de preservação de espécies animais, sobretudo, daqueles em risco de extinção.

Os alunos puderam expor suas impressões sobre os textos, elegendando qual deles havia chamado mais a atenção; recordaram os encontros, os passeios, as dinâmicas e comentaram sobre a expectativa para os próximos projetos de leitura. Mudanças no comportamento dos alunos tornaram-se possíveis de serem observadas, pois, se no início limitavam-se a ficar entre os colegas de série, formando pequenos grupos, no decorrer dos encontros, mostraram-se mais à vontade com os alunos das outras séries, desfazendo os pequenos grupos e se unindo a grupos maiores, ampliando o campo de socialização.

Importante destacar o quanto estes momentos de diálogo em sala de aula sobre a experiência com a leitura, antes e pós-textos, têm sido relevantes para a observação do processo de letramento. Atividade esta, nem sempre possível de se efetivar, uma vez que as situações de debate sobre os textos demandam tempo para planejamento e avaliação dos professores. Contudo, essas situações dialogadas em sala de aula representam uma oportunidade significativa de retomada do texto literário, na qual o professor deve aproveitar para fazer com que os alunos compreendam que a leitura é um processo de interpretação, favorecendo a construção e reconstrução de sentidos e significados. As impressões propiciadas, durante a experiência de leitura, ficaram registradas nas atividades, nos diários de leitura e, principalmente, nas discussões em grupo.

Podemos dizer que foi a partir desses espaços de interação que os alunos puderam expressar suas preferências em relação aos textos e aos temas. Em uma dessas conversas, descobrimos a paixão

de um aluno pela literatura de cordel e seu interesse pelos textos do poeta Patativa do Assaré, fato que nos fez refletir sobre a importância desse exercício de leitura. Dessa forma dialogal, foi possível apresentar outros autores, os quais também se dedicaram à temática animal em sua produção literária, uma vez que o foco da pesquisa era desenvolver leituras com destaque para a percepção da interação entre homem e animal, observando como essa relação pode se dar de maneira respeitosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui registrada buscou construir um caminho metodológico capaz de corresponder às expectativas do ensino no sentido de envolver os alunos em um processo mais dinâmico e contextualizado de leitura literária. A perspectiva do letramento literário vem representar uma oportunidade singular de repensar o nosso fazer pedagógico, ao que concerne, principalmente, à formação de leitores literários para além dos muros da escola.

A experiência de leitura com textos narrativos de temática contextualizada, a partir da estratégia de ciclos de leitura, contribuiu para se verificar as possibilidades que o texto literário na sala de aula pode otimizar para a formação de leitores capazes de se envolver, compreender e viver a experiência no mundo por meio do universo literário. Por meio da interação, proposta nos ciclos de leitura, os alunos desenvolveram uma maior participação, assim como um melhor desempenho em apontar as dificuldades e buscar superá-las, contribuindo para melhoria de sua proficiência leitora.

Quanto à utilização do diário de leitura como ferramenta pedagógica de auxílio à compreensão do processo de leitura, observamos ter sido uma ferramenta que muito contribuiu para o entendimento e reflexão crítica do texto literário. Além do incentivo à

escrita tornou-se uma ponte entre o aluno, o texto e o contexto das discussões. Através do diário de leitura, os alunos puderam manifestar sua compreensão e incompreensões em relação à leitura dos contos; concordar ou discordar com determinado ponto ou posicionamento da narrativa e/ou das personagens; expressar reações e emoções; relacionar o que foi lido às experiências pessoais e realizar um exercício de leitura e interpretação textual pela inter-relação do mundo ficcional com o real. Essa dinâmica possibilitou resgatar o texto literário das várias redomas em que, muitas das vezes, se acha preso no cotidiano da escola, transformando o ato de ler num processo vivo, dinâmico e prazeroso.

É possível afirmar que as narrativas da literatura animal, usados como objetos de leitura, contribuíram tanto para uma melhor compreensão do objeto literário, quanto para instigar uma série de discussões e reflexões sobre questões ambientais, em especial, o tratamento conferido pelo homem à natureza e aos animais. Exercício este na linha do que propõe a educação para a alteridade, considerando que estimular a reflexão crítica dos participantes acerca do meio ambiente pode muito contribuir para o debate contemporâneo sobre como habitar a terra de um modo responsável, cuidadoso e solidário. Assim, temos a literatura no processo de formação humanizadora, uma vez que o foco esteve não somente voltado para o potencial estético dos textos literários, mas também em suscitar indagações variadas, inclusive ecológicas à cerca do homem e da realidade que o cerca.

Por fim, do ponto de vista da prática docente, enquanto professora pesquisadora, entendemos que o ato de ler cria a capacidade de se sentir inserido em um ambiente social e dele fazer parte como cidadão consciente, sensível e atuante. Conforme aponta Freire (2000), a educação tem sentido quando alcança o sentimento solidário e coletivo, superando a opressão. Em função desse

propósito, é importante destacar a literatura na sala de aula, formando o gosto de ler e ampliando o horizonte de expectativas dos leitores em formação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando. **Inventário do Irremediável**. Porto Alegre: Editora Sulina,

BRASIL. **Lei 9.795 de 27 de abril de 1999**: dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em [HTTP://www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) . Acesso em 21 de dezembro de 2017.

BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**2006.

ANDRUETTO, Maria Teresa. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: a leitura crítica na sala de aula. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

BOFF, Leonardo. **Ethos Mundial**: um consenso mínimo entre os humanos. Rio de Janeiro: Record, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em fevereiro de 2020.

: meio ambiente e saúde/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>. Acesso em setembro de 2016.

CANDIDO, Antônio. “O direito à Literatura”. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro, 2004.

CESAR, Márcia Berião. (2010). **Direito e alteridade: o ser e o outro**. Disponível em: http://faa.edu.br/revistas/docs/saber_digital/2010/Saber_Digital_2010_07.pdf Acesso em 10 de dezembro de 2017.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Maria Suely da. “A Linguagem (poética): Que estranha potência, a vossa!”. **Revista Odisseia**, n. 2, 28 jun. 2012. Disponível: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2060>. Acesso em dezembro 2019.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 7.ed. São Paulo: Gaia, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 6. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

LAJOLO, Marisa. “O texto não é pretexto”. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 10ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de Família**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MACIEL, Maria Esther. **Literatura e Animalidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2016.

MAGRI, Milena Mulatti. **Sujeito, cidade e experiência urbana em Caio Fernando Abre**. In: *Terra roxa e outras terras* – Revista de Estudos Literários Volume 12 (Jun. 2008) – 1-170. ISSN 1678-2054. Disponível em: http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol12/TRvol12j.pdf. Acesso em 22 de dezembro de 2017.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2010.

RELATO DE EXPERIÊNCIA:
A ESCRITA DE SI DE CAROLINA
MARIA DE JESUS NO ENSINO DAS
RELACÕES ÉTNICO-RACIAIS

Karliana Barbosa de Arruda¹

Rosilda Alves Bezerra²

INTRODUÇÃO

Desde o final do século XX presenciamos a proliferação de narrativas de cunho testemunhal, a chamada escrita de si, tanto no Brasil quanto no exterior. A obra *Diário de Bitita* se encaixa nesse contexto, por narrar o cotidiano dos moradores da Favela do Canindé, a dor e a miséria personificados através da própria vivência da escritora, que testemunhou e foi vítima das desigualdades.

1 Mestre em Letras – PROFLETRAS/CH/UEPB. Docente da Rede Estadual de Ensino da Paraíba. E-mail: karlianacg@hotmail.com

2 Coautora. Docente do quadro permanente do Mestrado PROFLETRAS – Professora Associada da Universidade Estadual da Paraíba, no Departamento de Letras – Centro de Humanidades. E-mail: rosildaalvesueb@yahoo.com.br

Desse modo, estudar acerca da narrativa literária é, sobretudo, refletir sobre as representações dos marginalizados, numa tentativa de ouvir àqueles que estão à margem do centro das grandes cidades. Entendendo que a literatura é uma fonte de transformação do olhar sobre o mundo, o texto literário se configura como de extrema relevância para se estabelecer relações entre a literatura e a vida. Nesse sentido, se constitui em peça-chave para levar o aluno a tecer um olhar reflexivo e crítico sobre as questões que norteiam a sociedade, a exemplo das questões étnico-raciais, que precisam ser melhor discutidas em sala de aula.

Assim, a proposta de intervenção pedagógica em questão nasceu da necessidade de preencher as lacunas existentes em sala de aula em relação ao texto literário afro-feminino brasileiro. Sabemos que, por muito tempo, os escritores negros não tiveram voz e vez para se expressar, enquanto indivíduos políticos, sociais. Tal falta de posicionamento na sociedade advém de toda uma historicidade que relegou/relega os negros a um papel secundário.

Outrossim, os processos educativos escolares, norteados pelos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), devem promover uma educação que esteja voltada para a diversidade étnico-cultural da nossa sociedade. Através da lei 10.639/003, hoje 11.645/008, torna-se obrigatório que as escolas de ensino fundamental e médio passem a incluir no currículo os conteúdos pertinentes a história e cultura afro-brasileira.

No entanto, mesmo os currículos oficiais do governo, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, abordando a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira, que engloba a questão da diversidade e do respeito às raças, esta discussão ainda tem ocorrido de forma tímida no cotidiano escolar, ficando restrita a abordagens contidas nos manuais didáticos, que privilegiam uma visão distorcida da história dos negros.

A partir do encontro com o texto de Carolina Maria de Jesus, os sujeitos da pesquisa tiveram contato com o cotidiano dos afro-brasileiros, que vivem em um contexto social excludente e discriminatório e puderam, assim, refletir acerca dessa problemática, formando um senso crítico sobre o assunto.

O artigo em questão também foi fruto da necessidade de instigar os alunos à formação leitora, bem como inserir em seu cotidiano discussões acerca da problemática que envolve as questões raciais e de gênero, como preconceito, desigualdades sociais e marginalização.

Dentro desse prisma, o diário de Carolina nos pareceu adequado como *lócus* das mais diversas discussões, mas, sobretudo, como um veículo enriquecido pelo atributo estético, através do qual se pode empreender um amplo exercício de compreensão a respeito dos valores e das necessidades/interesses de transformação ou legitimação da trajetória dos negros, pobres e marginalizados, visto por óticas variadas, em que por vezes se conta a versão dos oprimidos ou repete-se a verdade dos que oprimem.

Pensando nisso, essa proposta teve por objetivo trabalhar a formação do leitor literário, tendo como base teórica a escrita de si. O foco esteve na competência leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola estadual em Fagundes-PB, na perspectiva do letramento.

A partir do exposto, pretendeu-se verificar a relação aluno e texto literário, identificando-se estratégias de como se executar a prática do letramento literário, pelo viés da leitura e da escrita, e quais mudanças podem ser vistas no desenvolvimento de visão de mundo.

O método adotado foi o da pesquisa-ação, por oferecer informações e conhecimentos de uso mais efetivo ao pesquisador em seu ambiente de pesquisa. Como referencial teórico nos apoiamos

em estudos de Duarte (2013), Cosson (2012), Munanga (2005), Abreu (2006), Silva (2014), Klinger (2007), dentre outros.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES PARA UMA PRÁTICA MULTICULTURAL

A globalização mudou de forma radical o modo de relacionamento entre as pessoas, e as distâncias foram diminuídas com a unificação da cultura. No entanto, esse processo, presente na contemporaneidade, trouxe como consequência a desvalorização das identidades das minorias, que se viram ameaçadas diante de uma padronização cultural, na medida em que esses grupos e suas culturas foram excluídos. Como afirma Caprini (2016, p. 08):

Na medida em que a globalização estreitou fronteiras, buscou a homogeneização da cultura, gerou um efeito contrário a esse movimento, que surge das minorias culturais que buscam manter sua identidade. Na era da informação, da chamada sociedade do conhecimento e de políticas neoliberais, ainda estamos assistindo à exclusão de segmentos culturais e ao desrespeito à diversidade.

Esse movimento global gerou nas minorias vários questionamentos no que diz respeito ao direito e ao respeito às diferenças culturais, uma vez que o modelo global privilegiou o masculino, branco, ocidental e etnocêntrico. Tais indagações foram a mola propulsora que gerou um movimento de resistência, o qual procura resgatar e valorizar as culturas locais.

Nesse contexto, a educação tem papel importantíssimo, visto que é a instância na qual todas essas questões afloram de maneira

latente, cujas lutas e resistências são travadas, haja vista que se constitui como o cenário onde convivem as mais diversas diferenças. E é na escola que essa problemática precisa ser posta e discutida, a fim de enfrentar os desafios da atual era e sua multiplicidade cultural. Para que isso aconteça, faz-se necessário a construção e valorização das identidades que são plurais, divergentes e contraditórias. Assim:

A educação, por estar relacionada à cultura, e à sociedade, além de se constituir num elemento de construção de identidade, é, por consequência, um constante território de confrontos de interesses, de poder e de ideologia, de grupos dominantes e um meio de resistência e luta dos dominados (CAPRINI, 2016, p.14).

Entendemos que a luta pela construção da identidade perpassa por embates entre identidades dominantes e dominadas, na qual as minorias que representam os dominados buscam a valorização de suas identidades por meio de atos de resistência. Tal posicionamento se faz urgente para rompermos com o ciclo de desigualdades sociais, viabilizando, assim, o respeito às diversidades.

O conceito de identidade é bastante amplo, visto que permeada por infinitos usos. Segundo Munanga (1994, p.177):

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em relação ao alheio.

Nesse contexto, a identidade é construída a partir da relação que estabelecemos com nós mesmos e com o outro, baseado em elementos que compartilhamos ou rejeitamos como ritos, mitos, a cultura de um modo geral. Ou seja, a identidade se constitui também a partir da diferença.

Para Novaes (1993, p.25), a identidade vista de uma forma mais ampla e genérica é invocada quando um “grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido”. Ainda segundo Novaes (1993), esse processo pode ser notado quando nos referimos aos negros, aos índios, às mulheres, entre outros socialmente segregados.

A identidade negra é um processo construído a partir da relação estabelecida com o outro. Trata-se de “uma construção social, histórica, cultural e plural” (GOMES, 2001, p.88). Para Munanga (1994, p.187), a identidade negra representa:

tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil.

As pessoas negras sentem dificuldade nessa construção, uma vez que não se sentem representados na escola, pois a imagem construída acerca do negro enaltece e privilegia apenas alguns aspectos de sua identidade. Desse modo: “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina os negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)” (GOMES, 2001, p. 90).

LEI 10.639/03: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Sancionada em 9 de janeiro de 2003 pelo então presidente Luís Inácio da Silva, teve por objetivo tornar obrigatório o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana em escolas públicas e particulares de todo o país. A referida lei alterou a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB).

A referida lei propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Por exemplo, os professores devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (literatura, música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas.

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, após a aprovação da Lei 10.639/03, fez-se necessário para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. Portanto, os professores exercem importante papel no processo da luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil, principalmente aqueles que trabalham com o ensino fundamental I e II.

A partir desse dispositivo legal também foi criado o dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), em homenagem ao dia da morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares. O Dia da Consciência Negra é marcado pela luta contra o preconceito racial no Brasil. Sendo assim, como trabalhar essa temática em sala de aula? Os livros didáticos já estão quase todos adaptados com o conteúdo da legislação, mas, como as ferramentas que os professores podem utilizar em sala de aula são múltiplas,

além da literatura, que será o nosso foco, podemos recorrer às iconografias (imagens), como pinturas, fotografias e produções cinematográficas.

Tal medida foi necessária por entender-se que foi construído toda uma representação negativa acerca do negro e também por este ser invisibilizado nas várias esferas da sociedade, inclusive no âmbito escolar, tendo sua imagem sempre atrelada a condições precárias, o que reforça o preconceito e a discriminação em relação ao negro.

No espaço escolar, as crianças aprendem que príncipes e princesas são sempre brancos. O negro é retratado como secundário nas histórias infantis, como ser inferior, subalterno. Para Nascimento (2003),

Nesse contexto, o caminho de construção de identidades afro-brasileiras está bastante comprometido, pois os possíveis referenciais são invisibilizados, apagados da memória histórica, ou desautorizados mediante qualificações como “cultura folclórica”, “arte popular”, “culto animista” e assim por diante (NASCIMENTO, 2003, p.152).

Desse modo, a escola se configura como o lugar onde se propaga o preconceito e a discriminação, devido à falta de conhecimento das pessoas quanto ao legado que os negros possibilitaram para a construção do nosso país. Tal atitude demonstra que a sociedade brasileira se configura como discriminatória e preconceituosa, embora o discurso pregado seja o da democracia racial, na qual somos um povo pacífico e que não discrimina os (as) negros (as).

Esse discurso falacioso cai por terra quando nos deparamos com as discriminações praticadas no cotidiano, as quais revelam

que os negros sofrem discriminação nas várias esferas da sociedade e são excluídos e marginalizados na escola, no trabalho e em suas relações sociais. Segundo Souza, Jesus e Cruz (2012), “o ambiente escolar configura-se em um lugar em que há inflexão de costumes, visões de mundo e também onde se presencia o preconceito e a intolerância do que é considerado diferente do padrão aceito”.

Diante dessa realidade, faz-se necessário que essa problemática seja discutida em todos os âmbitos possíveis na tentativa de desmistificar o mito da democracia racial e impedir a perpetuação do silenciamento, o qual se constitui em um entrave para a superação das desigualdades raciais.

A ESCRITA DE SI COMO CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NÔMADE E PERIFÉRICA EM CAROLINA MARIA DE JESUS

A chamada literatura confessional ou escrita de si não é uma invenção da pós-modernidade. A escrita do eu é tão antiga quanto a invenção da escrita. “Os textos centrados no sujeito remontam, segundo Phillippe Lejeune, ao século XII” (REMEDIOS,1997, p.10).

No entanto, essa escrita só alcança alguma visibilidade a partir da ascensão da sociedade burguesa, no momento em que o sujeito toma consciência de sua individualidade. “É, portanto, após a conquista da privacidade que a literatura íntima passa a registrar o “eu” como presença singular no mundo” (MACIEL, 2004, p.14).

O apogeu da literatura confessional se dá mesmo no século XX no qual nos deparamos com escritos como autobiografias, memórias, autoficções, diários íntimos, cartas, os quais se tornam febre entre adolescentes e adultos, por aguçarem a curiosidade,

característica nata do ser humano. Como afirma Maciel (2004, p.12):

Durante o século XX toda a gama de literatura íntima e, sobretudo, de diários íntimos, tornou-se produto de consumo e passou a ser digerida por uma grande massa de leitores interessados no secreto. Esses leitores, com apetite de voyeur acreditam entrar na intimidade e devassar segredos invioláveis do autor.

Um exemplo desse apogeu literário foi o *Diário de Anne Frank*, lançado em 1958, que vendeu 25 milhões de exemplares, cuja história relata as angústias vivenciadas pela adolescente judia Anne em seu esconderijo, no qual permaneceu por vinte e cinco meses para se salvar do ódio nazista.

Outras obras memorialísticas também se destacaram tanto no exterior quanto aqui no Brasil por se tratar de relatos que narraram os horrores dos regimes totalitários que eclodiram durante boa parte do século XX. Dentre essas obras, destacamos *Memórias do cárcere*, de Graciliano Ramos, no qual conta o cotidiano da prisão em seu relato em primeira pessoa e busca na escrita uma espécie de fuga diante do trauma vivenciado. De acordo com Luana Soares de Souza, “A escrita do eu pode ser definida como uma forma de salvação do homem nos nossos dias em um mundo que já descreve de projetos de salvação coletiva” (SOUZA, 1997, p.126).

O TEXTO AFRICANO NO ESPAÇO ESCOLAR

No intuito de traçar um diálogo com essas questões, faz-se necessário estarmos respaldados pela Lei 10.639/03, que se originou de muitas batalhas travadas contra a discriminação sofridas

pelos negros, que precisam ter sua cultura respeitada e visibilizada. Entretanto, nas escolas, a abordagem realizada acerca da cultura afro-brasileira se restringe apenas a sua contribuição cultural, enfatizando aspectos como artesanato, comidas e danças, reduzindo e empobrecendo sua importância para a construção da história do país.

Para Evaristo (2009, p. 28), Carolina Maria de Jesus simboliza:

uma favelada, que não maneja a língua portuguesa – como querem os gramáticos ou os aguerridos defensores de uma linguagem erudita – e que insiste em escrever, no lixo, restos de cadernos, folhas soltas, o lixo em que vivia, assume uma atitude que já é um atrevimento contra a instituição literária. Carolina Maria de Jesus e sua escrita surgem “maculando” – sob o olhar de muitos – uma instituição marcada, preponderantemente, pela presença masculina e branca.

Assim, o que se verifica na maioria das escolas é a uniformidade de uma cultura branca, heterossexual e cristã, sendo reservado um dia para se comemorar a cultura que foge dessa naturalidade institucional, o dia 20 de novembro, data escolhida para a comemoração da consciência negra, nas quais são postas em um mesmo patamar culturas africanas e indígenas, que muitas vezes, chega a confundir os estudantes, levados a acreditar que são histórias antigas e não que fazem parte do cotidiano brasileiro, contribuindo ainda mais para o estranhamento dessas práticas, no cotidiano social, reafirmando estereótipos.

Nesse sentido, a história e cultura afro-brasileira fica sempre à margem no que se refere ao currículo contemplado nas escolas, aumentando o desconhecimento sobre essa cultura e favorecendo

o preconceito e a discriminação, gerando, nos alunos de pele negra, o sentimento de não pertencimento e de desvalorização acerca de sua raça.

Desse modo, os estudantes negros e afrodescendentes não se sentem representados no âmbito escolar, e na literatura, as personagens negras são sempre retratadas como mão de obra barata, mercadoria escravizada pelos portugueses e de pouco valor.

Para Amâncio (2008), a população negra não se vê registrada nos conteúdos escolares, exceto como peça/produto comercial e força de trabalho no período colonial.

Gomes (2006, p.172) afirma que:

Nesse percurso, os negros deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, diante das diversas maneiras como estas são tratadas pela sociedade.

Nesse sentido, faz-se necessário que a escola adote outras posturas político-pedagógicas, no sentido de disseminar valores que excluam, de vez, todo e qualquer tipo de discriminação, através da criação da “consciência da diversidade”, que diz respeito ao reconhecimento de que todas as sociedades são plurais e que a diversidade étnico-cultural está presente em todos os grupos sociais, pois como povo mestiço, somos o resultado de várias raças, da negra, da branca, da indígena.

Portanto, o reconhecimento da diversidade, se dá a partir da aceitação do outro, cultivar a ética, a igualdade de direitos como componentes essenciais da educação. Nesse sentido, como educadores, somos desafiados a contribuir com tais aspectos reconhecendo e valorizando as diferenças em nossa prática a partir de projetos educativos.

Nesse contexto, buscamos promover o letramento literário e ao mesmo tempo romper com o silenciamento dos que foram marginalizados pela cor e pela situação social a partir da literatura afro-brasileira.

O texto afro-brasileiro teve seu surgimento no século XIX, atrelado à publicação da escritora Maria Firmino dos Reis, cuja obra intitulada *Úrsula*, tratou das questões negra e feminina de maneira singular, num texto-denúncia em que teceu críticas ao sistema patriarcal e ao tráfico negreiro. Sua obra é reconhecida como transgressora por “destronar a autoridade do falo-etno-euro-centrismo” (ZOLIN, 2009, p.329).

Para a referida pesquisa nos apoiamos na leitura literária do texto afro-brasileiro, subsidiada pelo estudo do diário de Carolina Maria de Jesus, tida como pioneira no século XX, em relação à escrita afro-feminina, por vencer preconceitos e abrir caminho para que outras escritoras negras pudessem fazer o mesmo, na atual contemporaneidade.

Nessa perspectiva, o texto de Carolina de Jesus se apresenta como uma alternativa possível, nas aulas de leitura, uma vez que almeja levar os alunos a engendrar questionamentos acerca do texto apresentado, na tentativa de desmistificar a imagem construída durante séculos por uma sociedade que calou a voz das minorias, apresentando a história oficial, contada a partir de uma visão eurocêntrica a chamada história dos vencedores. “Os textos negros femininos desejam, antes de tudo, expor essas mulheres e

apresentá-las como realmente são, livres desses estereótipos, fazendo-as sujeitos de suas escrituras” (CARNEIRO, 2011, p.45). Como exemplo, apresentamos o texto de Carolina Maria de Jesus, que é fruto de tudo que ela experienciou, viu e ouviu durante sua vida e se constitui como exemplo de luta e força, frente às contingências da existência.

O estudo do texto literário de Carolina de Jesus no âmbito escolar, portanto, para além do prazer gerado pela leitura ficcional, instiga o debate acerca das condições a que estão submetidas as pessoas despossuídas de seus direitos mais fundamentais, como o direito à alimentação, à moradia, ao trabalho e que lhe são negados, fazendo-os apenas “sobreviver”.

O DIÁRIO DE BITITA EM SALA DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: O DIÁRIO DE BITITA EM SALA

Nossa proposta de intervenção intitulada “O *Diário de Bitita* em sala” tem por objetivo promover o letramento literário, a partir de uma temática que se aproxima do cotidiano dos alunos, buscando levá-los à reflexão de questões acerca dos negros e as discriminações sofridas por essa população, bem como discutir questões de gênero, no intuito de possibilitar o entendimento das identidades periféricas e afro-brasileiras, na tentativa de desconstruir o preconceito e a discriminação.

Para isso, será realizada a leitura do livro de memórias de Carolina Maria de Jesus (2014), intitulado *Diário de Bitita*. A obra em questão, embora receba o nome de diário, se trata de uma autobiografia, uma espécie de relato memorialístico. Para promover uma maior compreensão da obra como um todo, estudaremos o gênero autobiografia fazendo uma correlação com o gênero diário.

No intuito de subsidiar o trabalho com o texto literário, fizemos um recorte, selecionando alguns capítulos mais relevantes para serem melhor discutidos nas aulas, cujas temáticas possibilitam uma maior atenção dos alunos, promovendo, assim, uma reflexão acerca da realidade do negro e de suas precárias condições naquele momento histórico. Tais temáticas contemplam a família, a infância, o ser pobre, os negros, a escola, dentre outras. Os demais capítulos da obra serão lidos em casa e posteriormente discutidos em sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora saibamos do atual contexto no qual as escolas estão inseridas e dos problemas enfrentados frente às questões que envolvem a leitura e a escrita de textos literários, que se situam desde a formação precária do professor e perpassa também pela rigidez dos currículos, cremos que essa conjuntura pode ser mudada a partir de ações pontuais que favoreçam/promovam um ensino mais voltado para a realidade dos alunos e que dialogue com o seu cotidiano.

A partir da formação do leitor literário, a escola prepara cidadãos conscientes, livres de preconceito e de discriminação, que não compactuem e nem ajam de forma racista no contexto escolar.

A implantação efetiva da lei 10.639/03 é imprescindível para a realização desse intento, uma vez que busca desconstruir todos os estereótipos criados e mantidos sobre o povo negro, ao mesmo tempo que possibilita aos alunos negros o reconhecimento e a valorização de sua identidade.

Nesse sentido, o texto literário afro-brasileiro possibilita aos sujeitos uma aprendizagem significativa, haja vista que a partir do letramento literário propiciado pela leitura da obra *Diário de Bitita*, mediada no contexto de sala de aula, se constitui como um

artefato apropriado para repensar as relações estabelecidas com o outro, ressignificando suas experiências e ações.

Propomos, portanto, uma abordagem que contemple o encontro efetivo do aluno com o texto literário, tendo como suporte para esse desafio, o texto literário afro-brasileiro e autobiográfico de Carolina Maria de Jesus, *Diário de Bitita*, por acreditarmos que tal texto leva o aluno a refletir sobre as condições as quais os negros e negras são submetidos.

Entendemos que é imprescindível o aluno compreender a importância dessa literatura para o seu enriquecimento cultural, social e, sobretudo, para a valorização da identidade negra e supressão da discriminação e do preconceito contra os negros, respeitando-se, assim, a alteridade.

REFERÊNCIAS

CAPRINI, Amorim Braz Aldieris. Educação, cultura e currículo: considerações para uma sociedade multicultural. In: CAPRINI, Amorim Braz Aldieris. **Educação e diversidade étnico-racial** Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra**: uma poética de nossa afrobrasilidade. In: SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino. (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. São Paulo: Editora SESI, 2014.

MACIEL, Sheila Dias. A literatura e os gêneros confessionais. In: BELON, A. R.; MACIEL, S. D. **Em diálogo**: estudos literários e lingüísticos. Campo Grande: Editora da UFMS, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus /Selo Negro, 2003.

SOUZA, L. S. de. “O eu (des)construído em Conta-Corrente I, de Vergílio Ferreira” “ In: **Literatura confessional**: autobiografia e ficcionalidade. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de autoria feminina. In: BONNICI, Thomas; Lúcia Osana. (orgs). **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2009.

O SANTO E A PORCA:
LITERATURA DRAMÁTICA NO ENSINO
FUNDAMENTAL – UMA PROPOSTA
DE INTERVENÇÃO PARA A AULA
DE LÍNGUA PORTUGUESA

Benedito Olinto da Silva¹

Juarez nogueira Lins²

INTRODUÇÃO

Para se tornarem leitores proficientes, os alunos devem entrar em contato com diversos gêneros textuais – significativos e relevantes – para, dessa forma, dialogarem com o *Outro*, o mundo, constituído por suas inúmeras formas de linguagens. E nessa busca, a escola (que não é a única fonte de conhecimento, mas ainda é a principal) tem um papel importante: apresentar, de forma sistematizada, reflexiva, os gêneros textuais que constituem as interações

1 Professor de Língua Portuguesa e Mestre Profissional em Letras – Profletras/CH/UEPB.

2 Professor do Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Professor Doutor da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

humanas. De modo geral, a escola tenta cumprir essa “missão”, mas há percalços que dificultam tal empreitada, entre os quais, questões de ordem metodológica. E, na sala de aula de língua portuguesa (LP) materializam essas questões: estratégias didáticas pouco produtivas, valorização da escrita em detrimento da oralidade, valorização de determinados conteúdos e gêneros textuais, apego excessivo ao livro didático de língua portuguesa (LDLP), entre outras dificuldades.

Dentre as questões citadas, trazemos aqui a valorização de determinados gêneros textuais, fato que se articula ao uso do livro didático (LD), como principal recurso didático, na sala de aula. Não questionamos o LD, pois, enquanto uma das principais ferramentas das aulas de língua portuguesa – ele traz, de forma sistematizada, os conteúdos de (leitura, escrita, oralidade, gramática e literatura), as atividades correspondentes e sugestões. No entanto, ao torná-lo o principal recurso para a aula de LP, se aceita, passivamente, o conhecimento e as práticas apresentadas, sem reflexão e adaptação às reais necessidades dos alunos. E, assim, corre-se o risco de valorizar práticas didáticas pouco produtivas para determinadas realidades locais, ou seja, valorizar: conteúdos, formas de linguagem, estratégias didáticas ou gêneros textuais, em desfavor de outros (as), tão relevantes, ou talvez, mais relevantes, para um contexto específico.

Nesse cenário, a discussão, aqui iniciada, gira em torno do uso do gênero literário dramático, na aula de língua portuguesa – nosso objeto de estudo. Na aula de LP, cujo principal recurso é o livro didático (LD), já dito, anteriormente, há pouca valorização dos gêneros literários dramáticos (tragédias, farsas, autos, comédias e outros), tão relevantes quanto o poema, o conto, o romance, a crônica, a novela, por exemplo, para o ensino, no nível fundamental ou médio. E, quando aqueles textos dramáticos são utilizados

na aula, são pouco explorados: seja pela pouca visibilidade, dada a eles, no LDLP; seja pelo desconhecimento das particularidades do gênero; seja pela fragmentação das obras, seja pelas dificuldades metodológicas do professor. E assim, as tentativas, não raras vezes, voltam-se, para encenação de atos, para dinamizar as aulas, mas sem aprofundamento. Desse modo, perde-se o potencial do gênero dramático.

Para Souza (2013, p. 18) “[...] o texto teatral se diferencia dos demais por seu caráter fim, [...] ele, é constituído de elementos que permitem ao leitor potencializar a expressão da linguagem”. Alia-se, desse modo, escrita, oralidade e corpo, potencializando-se a expressividade. Ainda sobre o potencial desse gênero, Moisés (2005) afirma que a leitura do texto dramático é um exercício de imaginação vital, pois a natureza do gênero atribui-lhe uma particularidade, a qual associa a possibilidade de encenação às possibilidades de interpretação do sujeito leitor. E, Grazioli (2007, p. 22), destacando a perspectiva cênico-revolucionária do gênero dramático, afirma “[...] o teatro é uma arte de caráter revolucionário e transformador”. Nesse sentido, o teatro pode contribuir para a formação de “leitores literários”, sujeitos críticos, cidadãos, verdadeiros partícipes do rumo da sociedade em que vivem.

Nesse viés, o texto dramático se apresenta como um gênero discursivo que contribui para a formação de leitores proficientes e críticos. Para tanto, ele necessita estar mais presente nas práticas escolares e deve ser evidenciado como um texto literário tão importante quanto os demais gêneros da esfera escolar. É necessário, portanto, que se apresentem propostas de leitura e produção de gêneros dramáticos que contribuam para consolidação desses gêneros dramáticos, no cotidiano dos alunos. Propostas que, além daquilo que indicam o LD, valorizem, nas aulas de língua portuguesa, o gênero dramático. Dito isso, levantamos os seguintes

questionamentos: enquanto pesquisador/professor, inserido em dois ambientes de ensino/pesquisa – a Escola e o Mestrado Profissional em Letras (Profletras) – é possível, após discutir a relevância do gênero dramático, na aula de LP, apresentar uma alternativa didática produtiva, para estimular o uso do gênero dramático na sala de aula, no ensino fundamental? E os resultados desta empreitada permitem vislumbrar uma possível contribuição para a formação de leitores literários, de percepções mais abrangentes e conscientes de suas ações?

Levantados os questionamentos, este estudo, fruto da dissertação de Mestrado intitulada: *Encontro com a Leitura Literária – O texto dramático e a formação de leitores no Ensino Fundamental*, defendida em 2019, no Profletras/CH/UEPB, objetiva: discutir a relevância do texto dramático para a formação de “leitores literários” na escola, no ensino fundamental e propor alternativas didáticas que estimulem o uso produtivo desses gêneros, nas aulas de Língua Portuguesa.

Algumas contribuições teóricas subsidiaram a pesquisa. Dentre elas, os estudos sobre a dramaturgia e história do teatro de D’Onofrio (2001), Magaldi (1998), Brandão (1990), Aristóteles (1975) e Grazioli (2007). Para fundamentar as discussões acerca das questões voltadas à literatura, leitura e escrita do texto literário – interpretação, compreensão e produção, gêneros – buscaram-se as contribuições de Bosi (2001), Moisés (2006), Cosson (2014), Solé (1998), Kristeva (1974), Bakhtin (1981), Brasil (1998), entre outros. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa e pesquisa-ação, cujos procedimentos são: levantamento dos aspectos teóricos do estudo, apresentação e análise da proposta de intervenção.

O PERCURSO TEÓRICO: DISCUTINDO A TEORIA

O drama é a mais social de todas as formas de arte. Ele é por sua própria natureza uma criação coletiva que presentifica o instinto do jogo na condição humana. (CALVAZARA, 2009).

Intimamente relacionada ao social, à condição humana, a dramaturgia tem uma longa história, que remonta à antiguidade. Sua história está articulada à história do teatro no Ocidente, afinal o texto dramático se realiza nos espetáculos teatrais, onde encontra seu sentido e sua essência. A origem do teatro remonta à Grécia antiga e as celebrações pagãs de culto ao deus do vinho, Dionísio (BRANDÃO, 1990). E progrediu com o desenvolvimento das sociedades, adquirindo valores culturais e educacionais. As principais formas de manifestação do teatro grego são a tragédia e a comédia.

A tragédia para Aristóteles (1979) é uma ação que se origina no mito e necessita, como forma de purificação das emoções, suscitar o terror e a piedade do público. Seus elementos: um herói que apresenta um elevado caráter, mas comete um erro, se contradiz, é punido, reconhece seu erro. Como num efeito de catarse, o público sofre com o herói e, assim, surge uma reflexão acerca dos erros e seus efeitos sobre o equilíbrio social. Eis o papel pedagógico da tragédia, promover discussões sobre questões éticas. A comédia é o exagero, a ridicularização dos vícios humanos através do riso. Ela faz ferrenhas críticas sociais e propõe modelos de conduta. Não lida com heróis, mas com pessoas consideradas inferiores na sociedade, transgressores da ordem política e social da época. Na comédia são comuns a linguagem coloquial, a obscenidade, o duplo sentido, a caricatura.

Na Idade Média, o teatro apresenta características de ritual sagrado. Nesse período, durante as missas de Páscoa, eram apresentadas dramatizações de passagens bíblicas, cujos personagens eram Jesus, Maria, José, apóstolos, profetas. Essas dramatizações tiveram grande aceitação e a igreja passou a encenar outras passagens bíblicas, o que contribuiu para a popularização do teatro. Na época Renascentista, em Portugal, essa popularização se deveu ao dramaturgo Gil Vicente, nas três primeiras décadas do século XVI. Segundo Moisés (2006), Gil Vicente iniciou seu teatro ao entrar na câmara da Rainha Dona Maria de Castela, após dar à luz ao futuro Dom João III. Na oportunidade, declama o *Monólogo do vaqueiro (1502)*, conhecido também como *Auto da Visitação* e é convidado para declamá-lo novamente nas festividades de Natal. Mas, ao invés disso, Gil Vicente representou outra: o *Auto Pastoril Castelhana (1523)*. Devido à grande aceitação, levou seu teatro adiante.

O teatro de Gil Vicente representou o passo decisivo no processo de laicização da cultura portuguesa, pois em seus escritos busca tratar dos homens em sua diversidade de classes e grupos sociais: o rei, o papa, o comerciante, o velho devasso, a mulher adúltera, o juiz desonesto. Seu teatro passa a ter um papel moralizante e reformador da sociedade. O grande objetivo das suas peças era demonstrar como o ser humano é egoísta, falso, mentiroso, orgulhoso e frágil diante dos apelos da carne e do dinheiro. Sua peça mais conhecida é o *Auto da barca do inferno (1531)*.

No Brasil Quinhentista, o teatro foi introduzido por José de Anchieta. Tratava-se de um teatro muito parecido com o da tradição medieval dos autos cristãos. Eram peças moralizantes que tinham como objetivo difundir a fé cristã entre os indígenas. No entanto, só a partir do Romantismo, o teatro brasileiro começa a aparecer no cenário nacional, quando as condições estruturais

urbanas do país se organizaram e, deste modo, conseguiu-se formar um público para a dramaturgia. Muitos teatros foram construídos e implementou-se a formação de diversas companhias teatrais. Segundo Bosi (2001), os primeiros textos dramáticos desse período foram elaborados por Martins Pena, numa linguagem coloquial que não foi superada por nenhum comediógrafo do século passado.

Destacaram-se, ainda nesse período, Gonçalves Dias com a obra *Leonor de Mendonça (1848)*, na qual apresentava a tragédia conjugal dos Duques de Bragança em que há um assassinato resultante do ciúme do cônjuge ao supor uma traição de sua amada. José de Alencar também teve sua participação na produção dramática romântica. Para tanto, escreveu *Verso e Reverso (1857)* e *O Demônio Familiar (1857)*, este último trata-se de uma comédia sobre intrigas de um escravo ambicioso que é alforriado para viver seu caminho.

Outro escritor brasileiro que também enveredou na produção dramática nesse período foi Machado de Assis. Machado de Assis sempre gostou de teatro e foi crítico do gênero dramático (BOSI, 2001). Mas apenas no início da década de 1940 tem início a renovação do teatro brasileiro. O principal representante dessa renovação é o dramaturgo Nelson Rodrigues, que revolucionou com a encenação da peça *Vestido de Noiva (1943)*. O teatro de Nelson Rodrigues buscou representar a realidade burguesa por meio de temas comuns, mas que chocavam as pessoas pela maneira como se apresentavam, sempre procurando “imitar” fielmente a vida. Os temas mais recorrentes em sua dramaturgia eram: o adultério, o ciúme, o sexo, o suicídio, sempre procurando, de maneira trágica, desvendar o comportamento pautado na corrupção moral dos indivíduos. Magaldi (1998) sugere, para fins didáticos, dividir

o teatro de Nelson Rodrigues em três núcleos: tragédias psicológicas, tragédias míticas e tragédias cariocas.

Mais adiante, preocupado em levar aos palcos determinados aspectos da cultura do povo nordestino, diferente do que já se tinha visto até então, estreia com a peça *Uma mulher vestida de sol* (1947), de Ariano Suassuna. Ele, fortemente influenciado pelo teatro vicentino (ver o *Auto da Compadecida*), ressignificou, à sua maneira, a dramaturgia nacional. O sucesso da peça o *Auto da Compadecida*, na mídia (teatro, cinema, televisão), incentivou a esfera pedagógica e esta obra (fragmentos, cenas) esteve presente, também, no Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP), contribuindo para valorizar um gênero literário de pouca circulação na escola: o dramático. Além das citadas obras teatrais, Suassuna ainda produziu outras peças, dentre elas: *O Santo e a Porca*. Escrita em 1957, narra os conflitos vividos por Euricão Árabe, devoto de Santo Antônio e avarento. Ele se vê diante da possibilidade de perder seus dois tesouros, uma porca de madeira onde guarda as economias de sua vida e sua filha. Vê-se, ainda, diante de inúmeras confusões armadas por sua empregada Caroba.

A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste tópico apresentamos a proposta de intervenção, a partir da obra *O Santo e a Porca*, de Ariano Suassuna, apresentada a 35 (trinta e cinco) alunos da turma de 8º ano, de uma Escola Pública Estadual de Remígio/PB. A proposta, uma Sequência Expandida, foi aplicada no ano de 2017.

A apresentação metodológica da proposta de intervenção

Adotamos como modelo metodológico os procedimentos propostos por Cosson (2014) na sequência expandida para o letramento literário. A sequência apresenta além de algumas perspectivas metodológicas para o trabalho com oficinas, andaimes e portfólios, a organização do trabalho de leitura em diversas etapas: Motivação, Introdução, Leitura, Interpretação, Contextualização da obra e Expansão. Seguem as etapas:

1. Motivação

Para que o leitor tenha um encontro proveitoso, com a obra, a motivação é o primeiro e importante passo. Ela problematiza, desperta a curiosidade e instiga a leitura. Etapa essencial para o sucesso da sequência,

[...] cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação. (COSSON, 2014, p. 55)

Como atividade de motivação para a leitura, inicialmente exibimos um trecho do filme *O Auto da Compadecida*, baseado em obra homônima de Ariano Suassuna. Após a exibição do trecho, levamos os alunos a comentarem a peça: gostaram ou não, por quê? Conheciam ou não? Sabiam que o filme era baseado em uma obra literária? Após as discussões acerca do trecho do filme, perguntamos se eles já ouviram falar na peça *O Santo e a Porca*, do mesmo

autor de *O Auto da Compadecida*. Depois perguntamos o que esse título sugeria e, se eles se interessariam em ler uma obra, com esse título.

2. Introdução

Para a introdução, apresentamos, a partir de *slides* (*Power point*), o autor e suas obras, as mais significativas. Ao tratar da obra em questão, fizemos uma breve apresentação das personagens e como elas se relacionam no desenvolvimento da peça. Apesar de parecer uma atividade relativamente simples, a introdução, para Cosson,

[...] demanda do professor alguns cuidados. Um primeiro é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor [...] a leitura não pretende reconstituir a intenção do autor ao escrever aquela obra, mas aquilo que está dito para o leitor. A biografia do autor é um entre outros contextos que acompanham o texto. No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto. (2014, p. 60)

Fomos breves, conforme orienta Cosson. E realizamos um procedimento indispensável nesse momento da introdução: a apresentação física de *O Santo e a Porca*. Com o texto em mãos, o professor chamou a atenção dos alunos para as primeiras leituras que poderiam ser realizadas acerca da obra: capa, contracapa, orelhas e outros elementos que aparecem ao longo do texto. Esse tipo de leitura pode ajudar a criar um interesse maior pelo texto.

3. Leitura

Para o início efetivo da leitura da obra, sugerimos que o primeiro ato fosse lido coletivamente na sala de aula e professor e alunos combinaram quem faria a leitura das falas de cada personagem. As falas das personagens no 1º ato estão relacionadas às suas apresentações e ao início da trama que será desenvolvida durante toda a peça.

Diferente do que sugere Cosson (2014, p. 62) acerca da leitura de textos extensos, esta, segundo o autor, deve ser feita fora da sala de aula, a nossa proposta aqui é que, mesmo os alunos realizando essa leitura em suas casas, em outros momentos fora da aula, essa leitura deveria ser realizada integralmente na sala, de maneira coletiva. Assim, os resultados dessa leitura se apresentam, na medida em que a leitura do texto avança. E sobre a ideia de que a leitura prévia, realizada pelos alunos, diminuiria o interesse pela obra, Cosson (2014) nos chama a atenção:

Conhecer a história ou saber o final de um romance jamais substitui essa experiência, tanto que continuamos a ler obras cujos “segredos” são amplamente conhecidos. O que nos leva a ler um clássico, por exemplo, é a experiência estética que ele proporciona e não simplesmente a história que conta. (COSSON, 2014, p. 63).

Realizada a reflexão, não nos preocupamos com a leitura prévia do ato, que os alunos leriam em casa. Saber o que iria acontecer no ato seguinte, antes da leitura coletiva na sala não se tornou um problema, pois a vivência do exercício da leitura da obra era o objetivo mais importante, desse momento.

A sequência expandida ainda sugere algumas atividades complementares à leitura das obras. São chamadas de intervalos. Entre um ato e outro realizamos as atividades dos intervalos. O 1º intervalo teve uma oficina sobre texto dramático. Nessa oficina, conceituamos dramaturgia e fizemos uma breve apresentação com as seguintes questões: como o texto dramático surgiu? Com que objetivos? Como eles eram encenados? Qual a estrutura básica desse gênero textual? O 2º intervalo foi reservado para a exibição completa do filme *O Auto da Compadecida*, baseado na obra homônima de Ariano Suassuna. A ideia da exibição do filme foi discutir como um texto dramático, no formato livro, pode se transformar em um espetáculo teatral, um filme, ou mesmo uma série. Ainda foi possível conversarmos sobre as diferenças da encenação para gravação de um filme/série e em um palco (teatro).

4. Interpretação

Para interpretação da obra propomos uma conversa sobre as impressões após a leitura e a retomada das hipóteses sobre a relação da obra com o título. No aprofundamento das discussões acerca da leitura, propomos que os grupos de alunos elaborassem, oralmente, comentários sobre cada ato e, posteriormente, perguntas sobre as personagens, sobre as atitudes dessas personagens, de avaliação sobre a situação de cada personagem, do desfecho da trama.

Para o letramento literário, o momento de interpretação precisa ser pensado em dois momentos, que Cosson (2014) denominou de momento interior e momento exterior. O momento interior se refere ao encontro do leitor com a obra e esse momento é individual, e íntimo. O momento exterior é o que vai propor relacionar o que foi lido e a construção de sentidos que nos é revelado

pensando de que modo, essa obra nos conecta ao mundo concreto. Para Cosson,

Esse trabalho requer uma condução organizada, mas sem imposições. Não cabe, por exemplo, supor que existe uma única interpretação ou que toda interpretação vale a pena. Também não é pertinente aceitar que a simples existência de uma tradição autorizada responda pela interpretação. (2014, p. 66).

Não cabe, nesse momento, apenas uma interpretação, pois há interpretações possíveis, desde que estejam expressas, efetivamente, na materialidade linguística do texto. Vale, por exemplo, o confronto entre a interpretação do professor e as interpretações dos alunos, em que se constitui a partir do diálogo entre o texto, e outros textos – intertextualidade³ – entre a obra e seus leitores: alunos e professores e, finalmente, entre os sujeitos-leitores alunos e o sujeito-leitor professor, para que a interpretação se efetive.

5. Contextualização

Depois desse momento de reflexões e socialização das impressões, propomos a contextualização da obra, a partir das temáticas abordadas por ela, dentre as quais elegemos: a religiosidade, a ganância, a avareza, o amor proibido, as relações entre patrão e empregados e a esperteza de Caroba. Trata-se do momento de aprofundar a leitura a partir dos contextos que a obra traz. Essa contextualização, além de ser temática pode ser teórica, histórica, estilística, poética ou crítica.

3 Intertextualidade (a relação entre textos, o diálogo entre textos). Expressão criada por Júlia Kristeva, a partir do dialogismo bakhtiniano.

6. Expansão

Na perspectiva da sequência proposta por Cosson (2014), sugerem-se como atividade de expansão da obra outras leituras que possam ter relações intertextuais, ou seja, possibilidades de diálogos da obra com outros textos que a precederam ou sucederam-na. Nesse trabalho, sugerimos a elaboração de um ato complementar em que apareciam as conversas que aconteceram durante o jantar na casa de Euricão. Esse jantar ocorre entre o segundo e o terceiro ato, mas suas falas não aparecem na obra. Trata-se de um momento propício para a produção textual, para os alunos perceberem que é possível escrever textos dramáticos, serem autores. É também um momento de perceber a compreensão dos alunos sobre a trama e as personagens.

Ao final, propomos aos alunos as seguintes atividades: a produção dos possíveis diálogos em um ato complementar, a encenação desse ato e socialização da *fanpage* “Além dos muros”⁴. No próximo tópico, os resultados da proposta de intervenção, aplicada no 8º ano.

Resultados Da Proposta

A obra, *O Santo e a Porca*, foi bem aceita, pelos alunos. Essa foi a primeira satisfação que tivemos, ao iniciar a aplicação da proposta de intervenção, para a formação de leitores literários no ensino fundamental. As principais motivações para o envolvimento dos alunos se deveram a curiosidade acerca das possíveis interpretações e questões que suscitaram, a partir do título da obra, da antecipação de um caso de amor escondido, entre as personagens Margarida e

4 https://www.facebook.com/pg/PlataformaCitrum/posts/ref=page_internal

Dodó e, da possibilidade de escrever cenas para complementar a obra e a encenação de atos desta narrativa. Para Cosson:

[...] as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação. (COSSON, 2014, p. 55).

Os laços estreitos foram constituídos a partir dos elementos citados anteriormente, as reflexões sobre as inferências possíveis a partir do título da obra, o caso de amor proibido, comum, nessa faixa etária, as possibilidades de escrever cenas e encenar.

À medida que a leitura da obra avançou e os níveis de compreensão e interpretação se encontravam na sala, devido ao caráter coletivo da leitura, muitas indagações foram sendo levantadas, dentre elas: como Caroba permanece muito tempo trabalhando para um patrão que não lhe pagava, e sequer, garantia comida? Por que Dodó não assumiu para seu pai que queria se casar com Margarida, se comprometendo em terminar os estudos antes disso? O que realmente aconteceu para que o noivado de Benona e Eudoro tivesse acabado? Por que Euricão não quis mais se casar, depois que perdeu a mãe de Margarida? Como é possível, a troca de um vestido ser suficiente para que uma pessoa se passe por outra, sem que ninguém perceba? Por que Euricão, um homem tão religioso, devoto de um santo, tinha um comportamento tão mesquinho e pouco cristão? Essas indagações foram sendo respondidas aos poucos, pelos próprios alunos, com a intermediação do professor.

Eles perceberam que Caroba, inicialmente, continuou na casa de Euricão por conta da dívida que contraíra, jantando lá. Depois ela passou a gostar de trabalhar para Euricão, mesmo diante das situações precárias de trabalho. Que Dodó não assumia seu amor por Margarida por ter medo da reação do pai, Euricão, que investia no seu estudo.

Euricão não se casou mais porque sua irmã Benona ajudava a cuidar de Margarida e, principalmente, por não querer mais pessoas dependendo dele, na casa. O noivado de Benona e Eudoro teria acabado porque Benona era muito recatada e, provavelmente, Eudoro teria insistido em alguma “proposta indecente”, e ela fugira. Sobre a troca de vestido para uma personagem se passar por outra, todos perceberam a questão da comicidade. Quanto à religiosidade de Euricão, os alunos perceberam a questão do interesse, a proteção do Santo, na hora do perigo, para garantir a sua riqueza material. Os alunos chamaram a atenção, nesse momento, para algumas cenas do cotidiano: pessoas que vivem envolvidas em atividades religiosas, muitas vezes, são as que menos se preocupam com os outros. E umas que até chegam a prejudicar outras pessoas com atitudes e comentários preconceituosos.

Esse momento foi de formulação de perguntas, de levantamento de hipóteses acerca do ocorrido na peça, de esclarecimento de possíveis dúvidas são estratégias elaboradas para que a compreensão do texto se efetive. Essas atividades são, para Solé (1998), procedimentos que ocorrem durante o processo de leitura, principalmente nesse caso aqui apresentado, o de leitura compartilhada. O trabalho foi produtivo, pois os alunos perceberam que formular questões contribui para a interpretação textual e para se tornarem leitores independentes, em outras leituras.

Ao exibirmos o filme *O Auto da Compadecida*, os alunos tiveram a oportunidade de perceber, de que forma, um texto escrito

pode se transformar em outras artes, a exemplo de um filme. E também, refletir sobre esse mesmo texto encenado no teatro.

Sobre a comparação entre a produção cinematográfica e a produção teatral, os alunos argumentaram que, na perspectiva dos atores, no teatro, eles enfrentam desafios maiores, pois não podem refazer as cenas, diferentemente do filme, em que cenas são refeitas inúmeras vezes até serem consideradas “perfeitas”. A maior parte dos alunos comentou que têm vontade de assistir a uma peça no teatro. E nenhum deles disse conhecer um teatro, ou terem assistido a uma peça, ao vivo.

Com relação ao diálogo entre *O Santo e a Porca* e outros textos, conseguiram estabelecer uma relação entre o filme *O Auto da Compadecida* e a obra lida, na sala. Destacaram os personagens João Grilo e Caroba. A esperteza contra a situação de miséria, em que ambos viviam. Para eles, Caroba é uma versão feminina de João Grilo. Ela é tão esperta quanto ele ao tramar situações engraçadas e muito inteligentes para resolver os mais inusitados problemas. Muitos dos quais causados por eles mesmos. Os alunos chamaram a atenção para a questão da religiosidade, a valorização excessiva do dinheiro, as práticas mesquinhas dos poderosos, entre outros elementos. Esse procedimento utilizado, aqui, para a interpretação da obra, foi o que Kristeva (1974, p. 64) chamou de intertextualidade: “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto”.

O envolvimento da turma com a leitura da peça foi tão intenso que, nos dias em que as aulas da disciplina não eram de leitura, havia sempre reclamações e ansiedade para que a aula de tal atividade chegasse rapidamente. A turma decidiu que deveria iniciar os trabalhos da encenação e pediu permissão para encenar logo, alguns trechos da peça. Tal atividade fez com que outras se desenrolassem para garantir a qualidade da encenação. A preocupação

com o cenário, o figurino e com a atuação foram novos elementos que fizeram parte das discussões durante as aulas. Deste modo, conhecemos, na prática, os elementos que constituem uma peça de teatro, a partir do momento em que se propõe a concretizá-la, tirá-la do papel escrito.

O processo de leitura coletiva, como se pode perceber, ocorreu considerando as estratégias propostas por Solé (1998, p. 118) para que a compreensão ocorresse de maneira partilhada: formularam-se previsões sobre o texto, formularam-se perguntas sobre o que foi lido, esclareceram-se as dúvidas que foram sendo levantadas e, oralmente, partilharam-se as ideias que se apresentaram no texto. Esse processo vem corroborar com o que sugerem os PCN:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento no assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. [...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL, 1998, p.69).

Mais um momento muito relevante para o desenvolvimento da intervenção foi a produção textual. Depois de uma oficina sobre peça teatral em que, a partir de um trecho de *O Pagador de Promessas*, de Dias Gomes, conceituamos os elementos que estruturam o gênero literário em estudo: ato, cena, quadro, rubricas, a ausência de um narrador substituída pelas indicações das falas das personagens e das rubricas, etc.

Para a compreensão acerca da escrita de um texto teatral sugerimos que elaborassem um ato complementar a peça em que

o momento mais esperado entre o segundo e o terceiro pudesse aparecer. Na obra, esse momento é apenas comentado, no início do terceiro ato. E, partindo do princípio de que esse foi um momento importante e decisivo, deveríamos escrevê-lo. Para tanto, fizemos algumas reflexões acerca da importância do texto literário dentre os elementos da arte dramática, a partir do que sugere D’Onofrio:

O texto literário da peça dramática é, sem dúvida, o elemento mais importante do teatro porque é somente ele que confere estabilidade à peça. [...] os outros elementos teatrais são efêmeros: mudam – o diretor, os atores, o cenário, o público, enquanto o enredo e as personagens permanecem inalteráveis. [...] (D’ONÓFRIO, p. 129, 2001).

Para o momento de planejamento da escrita, sugerimos uma releitura do final do segundo ato e do início do terceiro para que tivéssemos mais clareza sobre os possíveis diálogos entre as personagens, durante o jantar. Como a escrita foi mais um momento coletivo, os grupos tiveram algumas dificuldades em relação às decisões acerca das falas e atitudes de alguns personagens. Mas a partir da interação entre participantes e professor, algumas decisões foram negociadas para que o texto pudesse fluir.

Vejamos abaixo alguns trechos, daquilo que foi produzido e, quais encaminhamentos foram apontados para a sua reescrita:

Euricão sai rindo de alegria após lembrar do que vai lhe **render o casamento de sua filha** nesse jantar e Pinhão chega com o jantar.

Esse trecho escrito pelos alunos trata-se de uma rubrica sobre a expectativa de Euricão em relação ao jantar. Por perceber que Euricão, na verdade, pensa que o jantar seria para “desencalhar”

sua irmã, Benona, e que ele não fazia ideia do interesse de Eudoro por sua filha, recomendamos reescrever esse trecho da rubrica, que ficou assim:

Euicão sai rindo de alegria após *lembrar do* que vai lhe render o jantar e Pinhão chega com o jantar.

O trecho abaixo também foi escrito pelos alunos e, apesar da criatividade do grupo, é inverossímil, à continuidade da peça, pois ainda ocorreria a entrevista depois do jantar, em que, Eudoro esperava conversar com Margarida. Enquanto isso, Benona ainda acreditava que Eudoro estaria interessado em reatar o noivado com ela:

MARGARIDA – Eu não estou me sentindo bem com essa situação, ser prometida a um velho só porque tem dinheiro.
(*Margarida sai correndo e todos ficam sem entender o que aconteceu*).

Por isso, na reescrita do trecho, a fala de Margarida ficou assim:

MARGARIDA – Eu não estou me sentindo muito bem, posso me retirar?
EUDORO – Mas Margarida! Você é a principal...
Caroba interrompe a fala de Eudoro.
CAROBA – Ela está muito emocionada, Eudoro. Entenda a menina! Na presença ou na ausência tudo se acerta!

Os diálogos transcritos, nesses trechos, nos fizeram refletir sobre a construção do enredo e as possibilidades que o texto nos oferece para que o enredo tenha uma unidade de ação. D’Onofrio (2001, p. 130) chama a atenção para o conjunto de ações que constitui o enredo, considerando-o essencial para se entender os fatos ocorridos. E que ação não seja compreendida apenas como

um ato físico, material, mas qualquer atitude diante das situações. Consideramos que a turma compreendeu como se organiza um texto dramático e seu poder de apresentar questões relevantes, levando os leitores a reflexões a partir do diálogo entre o texto e os leitores/público. Esses leitores questionam, complementam, concordam, discordam, respondem, enfim, interagem numa atitude dialógica (BAKHTIN, 1981, p. 39).

E assim, durante as atividades, pudemos perceber a clareza de cada elemento que compõe o gênero dramático: a presença das rubricas, as falas das personagens sempre colocadas e organizadas para que os diálogos ocorressem e ajudassem na percepção de cada intenção, a construção das personagens, a criatividade dos diálogos em situações cômicas e em situações conflituosas, os cenários, etc. Em linhas gerais, a proposta aqui apresentada, além de proporcionar aos alunos a experiência com o texto dramático (experiência do contato efetivo, estético, o prazer do texto), também proporcionou a eles a capacidade de apropriação do texto literário, em suas particularidades, aproximações e distanciamentos com outros gêneros. E, desse modo, conhecimentos importantes para ampliar a capacidade de leitura e de produção de texto, de forma produtiva, crítica, desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos perceber que a leitura é um processo complexo que requer diferentes estratégias didáticas. E que estas precisam ser ensinadas aos nossos alunos para que se tornem leitores proficientes e independentes. No tocante à leitura do texto literário dramático, percebemos que este gênero textual requer olhares diferenciados, devido as suas particularidades e seu potencial para enriquecer artisticamente e culturalmente, os leitores (MAGALDI, 1989).

E nesta perspectiva, a intervenção pedagógica foi desenvolvida e apresentou dois grandes avanços: a leitura crítica de uma obra dramática, representativa de nossa identidade nordestina, o que favoreceu a recepção da obra, entre os alunos. Tal obra possibilitou: a experiência de reescrever texto dramático, embora a proposta do trabalho estivesse voltada para formação de leitores. A possibilidade de se colocar como escritor foi muito interessante, além de dar o “poder” de decidir sobre atitudes das personagens, os alunos puderam, a partir do uso da língua, expor pontos de vista em relação às relações entre patrão e empregados, acerca de amores que precisam ser correspondidos, sobre interesses materiais, sobre as incoerências da religiosidade e das atitudes cotidianas. A escrita coletiva possibilitou, ainda, refletir sobre a importância de ouvir o outro, de abrir mão em algum momento de nossas vontades para que as vontades do outro possa ter vez, de voltar atrás quando necessário. Estes aspectos evidenciaram o envolvimento e protagonismo destes sujeitos-leitores. Logo, a escolha do gênero dramático foi importante, pois os alunos perceberam que não se trata de um texto que serve apenas para demonstrar habilidades de leitura oral na sala de aula. Que ele contribuiu, significativamente, para a percepção de diferentes sentidos, para a apreciação estética da obra, para despertar a sensibilidade e a criatividade. Nessa perspectiva, introduzir o texto dramático na sala de aula [...] pode ser uma alternativa viável para cativar os leitores – muitas vezes dispersos, desinteressados e indiferentes ao chamado dos atuais conteúdos curriculares (ALEXIUS ET ALL, 2006).

REFERÊNCIAS

ALEXIUS, Lourdes Vivian; LANGARO, Cleiser Schenatto; ALVES, Lourdes Kaminski. **O conto e o texto dramático na Formação do Leitor**. Revista Línguas & Letras ISSN: 1517-7238 v. 7 n° 12 1º sem. 2006 p. 159-169.

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1981.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 39. São Paulo: Cultrix, 2001.

BRANDÃO, J. S. **Teatro grego: Tragédia e comédia**. Petrópolis: Vozes, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos**. Brasília: 1998.

CALZAVARA, Rosemari Bendlin. **Encenar e Ensinar – O Texto Dramático na Escola**. cient./FAP, Curitiba, v.4, n.2 p.149-154, jul./dez. 2009.

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

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto 2: Teoria da lírica e do drama**. São Paulo: Ática, 2001.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MAGALDI, Sábato. **Moderna dramaturgia brasileira**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. São Paulo: Editora Cultrix, 2005.

PALLOTTINI, Renata. **Dramaturgia: a construção do personagem**. São Paulo: Ática, 1989.

PENA, Martins. **O noviço**. São Paulo: Paulus, 2004.

SARAIVA, António José. **Gil Vicente e o Fim do Teatro Medieval**. 4 ed. Lisboa: Gradiva, 1992.

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

SOUZA, Júnior C. B. **O Texto Dramático: Uma ferramenta para desenvolver a apropriação em LE**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 125 f. Dissertação de Mestrado.

SUASSUNA, Ariano. **O Santo e a Porca**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2011.

ARIANO SUASSUNA EM SALA DE AULA: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Andrea Cavalcante Monteiro Alves¹

Rosângela Neres Araújo da Silva²

CONTEXTUALIZANDO A PROPOSTA

As habilidades de leitura e interpretação são essenciais para o desenvolvimento cognitivo de nossos alunos e é bem desafiador, para os docentes, proporem um trabalho na perspectiva do letramento literário pois, muitas vezes, os discentes chegam aos anos finais do Ensino Fundamental sem consolidar as habilidades essenciais de leitura.

1 Professora e Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação de Logradouro-PB. Mestra em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UEPB. E-mail: professoracavalcante@hotmail.com

2 Professora Doutora em Literatura e Cultura, no Curso de Letras e no Mestrado Profissional – PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: rosangelaneresuepb@gmail.com

Desse modo, ler por fruição e, conseqüentemente, sentir prazer em relação ao texto literário não acontecem adequadamente. As habilidades escolhidas para a sala não levam em consideração o conhecimento prévio do aluno, o meio sociocultural no qual ele está inserido e, menos ainda, aquilo que é do seu interesse. Constatamos, ainda, que os nossos alunos sequer conhecem as obras e autores oriundos do seu próprio Estado.

Nesse contexto, propomos uma atividade com a obra *O Santo e a Porca*, de Ariano Suassuna, obra escolhida pelos próprios alunos, após atividades para (re)conhecimento de algumas obras literárias de autores paraibanos. *O Santo e a Porca* é um texto adequado à série e ao conhecimento dos alunos de nosso lócus, pertencente ao 9º ano do Ensino Fundamental, por se tratar de um texto da cultura popular, com linguagem acessível e tema de fácil compreensão e reconhecimento, a fim de que eles se sentissem motivados para leitura e, posteriormente produzissem uma resenha crítica, expondo suas opiniões e impressões sobre a obra artística, recomendando-a à comunidade escolar.

Os sujeitos envolvidos nas atividades pertenciam a uma escola do município de Logradouro - PB. Realizamos uma pesquisa-ação, com viés bibliográfico e o desenvolvimento de uma proposta de intervenção e análise qualitativa dos dados. Nossa metodologia baseou-se no letramento literário, no qual desenvolvemos a Sequência Básica, proposta por Rildo Cosson (2009). A base teórica da pesquisa fundamentou-se nos estudos de Koch e Elias (2013), Solé (1998), Geraldi (2000), Souza e Feba (2011), Abreu (2006), dentre outros estudiosos.

Dessa forma, verificamos que através da realização de uma leitura, com foco na interação autor-texto-leitor, é possível auxiliar os alunos na consolidação das habilidades leitoras, as quais lhes permitem construir os sentidos do texto. Após a conclusão do

trabalho com a obra escolhida, intencionamos instigar os alunos a buscarem outras obras literárias de autores paraibanos, a fim de que possam ampliar seu conhecimento acerca da nossa cultura literária e ressignificar o lugar da literatura paraibana na escola.

DISCUTINDO A TEORIA

Para muitos profissionais que lecionam Língua Portuguesa, a literatura se mantém nos currículos escolares como pretexto textual para a obtenção de outras habilidades, uma vez que ela é parte da disciplina supracitada, desde o século XIX. O currículo não leva em conta que que “a literatura serve tanto para ensinar a ler e escrever como para formar culturalmente o indivíduo” (COSSON, 2009, p. 20).

Atualmente, na escola pública, ambiente de nossa pesquisa, nos anos finais do Ensino Fundamental, o trabalho com a literatura tem se limitado à leitura de fragmentos de textos literários ou livros paradidáticos, os quais são interpretados e analisados superficialmente. A respeito desse fato, Cosson (2009, p.21) afirma que “quando os textos literários aparecem, são apenas fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários”. Esse viés de leitura torna-se pretexto para o ensino de uma disciplina curricular, privilegiando a função de instrumento para um fim alheio às propriedades singulares da criação artística.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (2017), no âmbito do campo artístico-literário, é necessário possibilitar ao aluno o contato com as manifestações artísticas em geral, e de forma particular e especial, com a arte literária, oferecendo condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações.

O documento que já norteia a educação brasileira ainda aponta que é preciso garantir a formação de um leitor-fruidor, ou seja, um sujeito capaz de ler e se ver nos textos que lê. E para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, precisam contemplar uma leitura que permita a compreensão dos modos de produção, circulação das obras, o desvelamento dos interesses e conflitos que permeiam suas condições de produção, além de garantir a capacidade de análise dos recursos linguísticos e semióticos, necessários à elaboração da experiência estética pretendida.

Os textos literários precisam perpassar a compreensão de como a literatura dialoga com a vida humana, da linguagem literária e sua construção estilística e o fato de como ela pode transcender tempo e espaço. É imprescindível que auxiliemos o discente a compreender que a leitura do texto literário não está restrita ao entendimento da linguagem verbal/escrita, mas se refere a uma ação de recepção crítica e responsiva, o que implica necessariamente em ter uma reação ao texto. Para Cosson (2014, p.15), existe atualmente um “estreitamento do espaço da literatura na escola e, conseqüentemente, nas práticas leitoras das crianças e jovens”.

De acordo com Zilberman (2012, p.194-195), no que se refere ao discente, “até certo período da história do Ocidente, ele era formado para a literatura; hoje, ele é alfabetizado e preparado para entender textos”. Essa realidade precisa ser modificada. As escolas devem compreender a leitura da literatura como algo que contribui efetivamente para a formação dos indivíduos, tornando-os críticos e reflexivos.

Desenvolver um trabalho com a leitura literária no contexto do Ensino Fundamental é um desafio que exige um planejamento, cujas estratégias propiciem o desenvolvimento de competências diferenciadas e vinculadas à leitura, como a compreensão, a interpretação e a construção de sentidos. Na BNCC (2017), o eixo de

leitura estabelece que todos os alunos brasileiros, matriculados no 9º ano da educação básica, necessitam desenvolver as práticas de compreensão e interpretação de textos verbais, verbo-visuais e multimodais.

Para que isso aconteça, faz-se necessário que o docente leve para a sala de aula textos pertencentes aos diversos gêneros textuais/discursivos, da atualidade ou clássicos, e que contenham temas apropriados à faixa etária dos alunos. Assim, quando pensamos no trabalho com a literatura, este, precisa ter como foco a formação do leitor, ao mesmo tempo que compreendemos a leitura literária enquanto prática e objeto de reflexão social a qual colabora para a humanização do sujeito, pois segundo Candido (1995, p.175) “ela [a leitura literária] atua em grande parte no subconsciente e inconsciente”.

É fato que não é fácil trabalhar com o texto literário, na escola pública, uma vez que alguns professores não receberam formação voltada ao letramento literário ou apresentam dificuldades em promover tais práticas, em virtude de problemas simples, mas que inviabilizam o trabalho com o texto literário, a exemplo da pouca quantidade de livros para atender à toda turma. Contudo, faz-se necessário persistir, apesar das dificuldades enfrentadas na escola pública, pois segundo Cosson (2014, p. 23): “[...] a literatura não está sendo ensinada para garantir sua função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”.

Essa formação de leitores literários deve ser um dos principais objetivos de qualquer instituição escolar, desde a educação infantil até o ensino médio. E o contato com textos literários, na perspectiva de que o leitor mantenha um diálogo com o texto, é a forma mais adequada para que esse propósito seja alcançado.

Do letramento ao letramento literário e ao teatro

A palavra letramento é a tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, que significa condição de ser letrado e consta nos dicionários dos Estados Unidos e da Inglaterra desde o século XIX, mas só se tornou foco dos estudos de linguagem e educação, no início dos anos 80. No Brasil, a palavra letramento e suas cognatas passaram a integrar o cenário educacional a partir de 1986.

Uma das primeiras ocorrências do termo letramento está presente na obra de Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Nessa obra, a autora afirma ser função da escola a inserção da criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado:

um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. (KATO, 1999, p. 7)

De acordo com o pressuposto, um cidadão funcionalmente letrado permeia as linguagens escrita e falada e faz uso social dessas práticas na sua vida cotidiana.

Segundo Jung “a expressão letramento é usada para definir níveis de escolaridade, ou seja, letrar quase sempre é entendido como sinônimo de alfabetizar.” (JUNG, 2007, p. 84). A afirmação aponta que, como a partir do século XX a alfabetização passou a ser realizada exclusivamente pela escola, a concepção de ser letrado ficou diretamente relacionada com o nível de escolaridade do indivíduo. De acordo com Tfouni,

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita, da leitura e das práticas de linguagem através do processo de escolarização,

enquanto o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, focalizando o uso social destas capacidades. (TFOUNI, 2006, p. 9)

A autora associou o processo do letramento ao âmbito social, isto porque o letramento é algo bem mais amplo do que a alfabetização. Inicia bem antes de o indivíduo frequentar a escola, ou seja, no convívio com os familiares e consolida-se no dia a dia, na interação com o outro, com o ambiente no qual vive e no contato com os diversos tipos de leitura e escrita com os quais lida no seu cotidiano. Assim, compreendemos a complexidade do ato de letramento e o quão abrangente tornou-se essa palavra, perpassando por vários espaços da sociedade.

Nesse contexto, o letramento literário faz parte da expansão do uso do termo letramento, no entanto, faz-se necessária a compreensão de que o letramento literário não se limita ao processo de escolarização da literatura, embora a escola seja sua principal agência de letramento. Em muitos casos, o ambiente escolar é o único espaço que oportuniza a leitura de textos literários ao indivíduo. Cosson aponta que:

O letramento literário [...] é o processo de letramento que se faz via textos literários e compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar o seu domínio. (COSSON, 2009, p.12).

O letramento literário demanda um processo educativo específico, cuja prática de leitura de textos literários, realizada na escola e atualmente, não consegue, sozinha, executar. Assim, para que a escola consiga formar leitores literários é necessário mudar os

rumos de sua escolarização. Um primeiro passo é, pois, auxiliar os discentes a consolidarem as habilidades de leitura, as quais são ensinadas nas séries iniciais do ciclo de alfabetização e deveriam continuar sendo reforçadas nas séries subsequentes, mas não o são.

Entender que o letramento literário não é apenas a habilidade de ler textos literários, tampouco um saber que se adquire sobre a literatura, faz-se fundamental. É, outrossim, uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras, e para que isto se efetive, o discente precisa realizar uma leitura da qual seja capaz de depreender de um texto ou de um livro as informações principais. Assim sendo, o texto e o leitor são importantes, pois:

Mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos. (KLEIMAN, 1989, p.65).

Essas características apontadas pela autora são de um leitor formado na perspectiva do letramento literário, uma vez que considera seus conhecimentos prévios, sua cultura, sem deixar de considerar a voz do autor, ou seja, pensar junto a este, sem ficar

[...] ensimesmado em seus próprios pensamentos, escutando apenas a sua voz interior e depois atribuindo ao autor informações e opiniões consistentes com suas crenças e opiniões, apesar de o texto apresentar elementos formais que não permitiriam essa conclusão. (KLEIMAN, 1989, p. 67)

São habilidades que fazem a leitura literária parecer algo difícil, mas que se as estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, apregoadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), fossem trabalhadas em sala de aula, desde as séries iniciais, como já fora supramencionado, certamente, em nossas escolas, conceberíamos uma concepção interacional dialógica da língua, na qual os sujeitos são ativos e “a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (ELIAS; KOCH, 2013, p.11).

Segundo as autoras, essa atividade se realiza com base nas informações presentes, tanto na superfície do texto, quanto nos implícitos mais diversos que são percebidos, a partir do contexto sociocognitivo dos participantes da interação, por isso,

produtor e interpretador do texto são, portanto, ‘estrategistas’, na medida em que, ao jogarem o ‘jogo da linguagem’, mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção do sentido (KOCH, 2013, p. 19).

Compreendendo que o ser humano é o único com a capacidade de comunicação através da estruturação de códigos linguísticos, Bronckart (2006) discute o agir de linguagem que, de acordo com seus estudos, são as ações de ordem sociológica e psicológica que promovem as produções de textos, as quais equivalem empírica e linguisticamente às atividades de linguagem.

Assim, os textos divididos em gêneros textuais/discursivos, que de acordo com Marcuschi (2008, p. 55) são a “materialização dos textos em situações comunicativas recorrentes” cuja circulação em determinados domínios discursivos, são compreendidas pelo autor como “práticas discursivas nas quais podemos identificar

um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhes são próprios ou específicos” (p. 155). Subjaz a essas afirmações que a comunicação humana se estabelece e assim a produção de textos orais e escritos se efetiva.

Em relação às diversas formas de comunicação e expressão que têm a língua como matéria prima, está a literatura a qual permeia o imaginário, com a sua subjetividade e criatividade artística. Nessa perspectiva, os aspectos comuns aos textos considerados literários são:

[...] as criações de toque poético, ficcional, ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os níveis de cultura desde que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 1995, p. 174).

Pensando nessas características e na importância dos textos que serão levados para a sala de aula, ao escolhermos um texto literário para ser trabalhado, é crucial a compreensão do aspecto literário da obra escolhida, para minimizarmos o risco de invalidação da proposta didática. Por essa razão, precisamos partir do conhecimento de mundo do aluno, pois como já foi dito anteriormente, faz-se necessário que consideremos a possibilidade de iniciar os trabalhos a partir de um nível mais simples, observando seus gostos e sua bagagem de conhecimento prévio, a fim de, posteriormente, atingir-se um nível mais elaborado de letramento literário. Para tanto, algumas atividades lúdicas ajudam a aproximar o leitor à obra, pois a ludicidade deve ter essa função na sala de aula, ou seja, a de tornar os trabalhos mais objetivos, auxiliando o docente

na mediação do aluno, para que consiga fazê-lo envolver-se nas atividades propostas em seu planejamento.

Com a Sequência Básica aqui proposta, não foi diferente, pois uma de nossas atividades foi o caça-palavras que serviu, no momento da motivação, para envolver os alunos na primeira etapa, cujo objetivo era apresentação do autor, Ariano Suassuna.

Sendo, portanto, a literatura o reflexo imediato da (ou de uma) época/sociedade sob a ótica do autor, variando, por conseguinte, de obra para obra e de época para época, levá-la para a sala de aula, como fizemos com a obra *O Santo e a Porca*, é promover o encontro dos alunos com o texto, como descrevem Wellek e Warren (1974),

[...] abundante em ambiguidades, homônimos e de categorias arbitrárias ou irracionais como o gênero gramatical, é permeada de acidentes históricos, por recordações e por associações. Numa palavra é uma linguagem <conotativa>. Acresce que a linguagem literária está longe de ser apenas referencial: tem o seu lado expressivo, comunica o tom e a atitude do orador ou do escritor. (WELLEK; WARREN, 1974, p. 24)

Assim, é relevante colocar o aluno em contato com o fato literário, cuja linguagem imaginária e ficcional é capaz de lhe proporcionar um senso de pertencimento e humanização, bem como de identificação com determinado enredo ou com determinado personagem. A reflexão também é potencializada, uma vez que o texto literário permite múltiplas interpretações, formas de expressões e de conhecimento, como afirma Candido (1995).

O texto teatral é, portanto, uma dessas formas de expressão, capaz de alcançar todas as pessoas independentemente de sua

classe, cultura ou condição social. A etimologia da palavra está ligada ao ato da contemplação, como afirma Peixoto (1983, p. 14):

Etimologicamente a origem é o verbo grego *theastai* (ver, contemplar, olhar). Inicialmente designava o local onde aconteciam espetáculos. Mais tarde serve para qualquer tipo de espetáculo: danças selvagens, festas públicas, cerimônias populares, funerais solenes, desfiles militares, etc.

Assim sendo, podemos evidenciar o fato de que o teatro está presente em muitas atividades não só artísticas, mas educacionais, terapêuticas, profissionais, religiosas. Existem formas de encenação desde o princípio da humanidade. O fenômeno do teatro registra um capítulo importante da história da produção cultural da humanidade e, nesse contexto, a função do teatro passa a ser também social.

Segundo Peixoto (1983), esta função tem sido constantemente redefinida, tanto na prática, quanto na teoria e assim, tem provocado mudanças substanciais na maneira de conceber e realizar a arte. Peixoto (1983, p.13) afirma que, nos termos de Brecht,

a formulação da estética burguesa revolucionária, fundada por Diderot e Lessing, que definiram o teatro como divertimento e ensino, levou às últimas consequências a formulação do teatro a serviço da vida social, com a condição de cada vez mais aprofundar sua linguagem enquanto teatro. Assim, afirmamos que o prazer é a mais nobre função da atividade teatral.

Apenas no século XVII, a ideia que a palavra hoje, desperta em nós aparece definida. Uma das questões que inquietam a todos aqueles que se interessam pela arte teatral é o que, afinal, distinguiria o teatro de outras manifestações semelhantes. O princípio do teatro tem sido objeto de inúmeras conjecturas, mas quase todos situam dois pontos inquestionáveis: o homem gosta da interpretação, de incorporar personagens, ou seja, disfarçar-se e representar-se a si mesmo e aos deuses que povoam as lendas, ou assumir o papel dos animais, às vezes, fazendo uso de máscaras; e ainda, a noção de representação origina-se a partir dos rituais mágicos e religiosos primitivos.

A criação da encenação moderna, a qual confere dimensão ideológica ao espetáculo, é considerada o principal acontecimento do teatro que marcou o século XX. De acordo com Peixoto (1983), são múltiplas as tendências do teatro contemporâneo. Há uma permanência do realismo e, paralelamente, uma contestação do mesmo. As tendências muitas vezes são opostas, mas frequentemente se incorporam umas às outras.

O teatro brasileiro, de 1900 até hoje, apresenta uma trajetória de amadurecimento, de esforço e de emancipação nacional. Apesar do incentivo aos espetáculos, a captação de recursos com o intuito de financiar espetáculos, a qual foi autorizada pela Lei Federal nº 8.313, de incentivo à cultura, em vigor desde 23 de dezembro de 1991, ainda é insuficiente. Mesmo com esse incentivo, o teatro profissional praticamente só é encontrado, com uma estrutura sólida, nos estados da região sudeste, como São Paulo e Rio de Janeiro. Nos demais Estados, registram-se constantes tentativas de profissionalização e mesmo a existência de cooperativas ou empresas para profissionais, mas o que domina amplamente o território nacional é a produção dispersa e a não profissional.

O teatro contribui na formação do sujeito, pois possui valores artísticos, sociais e emocionais, como já era estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), os quais afirmavam que esta manifestação da arte tem uma função tão importante quanto a dos outros componentes curriculares, no processo de ensino e aprendizagem do indivíduo.

Com a homologação da BNCC (2017), determina-se que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento de maneira indissociável e simultânea, as quais traduzem a singularidade da experiência artística, tais como: artes visuais, dança, música e teatro. Toda escola de educação básica precisa reorganizar seus currículos para que o discente, considerando o contexto social e cultural onde esteja inserido, tenha o acesso aos conhecimentos advindos do contato com as seis dimensões: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, sem que haja nenhuma hierarquia, constituindo o conhecimento em Arte na escola.

A definição dessas seis dimensões tem como objetivo principal, assegurar o processo de ensino e aprendizagem em Arte, uma vez que os conhecimentos e as experiências artísticas se constituem por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, sendo importante levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva. O que está posto na BNCC vem reforçar o que antes configurava-se apenas como uma recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, agora com a homologação da lei a escola não pode deixar de trabalhar o componente Arte, especificamente o teatro, uma vez que todos os alunos brasileiros, matriculados em escolas de educação básica, tem o direito a uma formação integral, inclusive a formação artística.

VIVENCIANDO A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Ao consolidar as habilidades de leitura, os discentes são capazes de usá-las no seu cotidiano, a fim de atenderem às diversas finalidades e, entre elas, a fruição, a reflexão, além do deleite. No entanto, as práticas de leitura desenvolvidas na escola e o trabalho com os gêneros literários, muitas vezes reduzidos a meros fragmentos, têm servido apenas como pretexto para o ensino da língua. Nesse sentido, repensar e ressignificar as práticas de leitura literária deve implicar na promoção do letramento literário, uma discussão que precisa ser viabilizada na escola.

Dessa forma, a proposta de intervenção, baseada na Sequência Básica de Cosson (2009) pretendeu não somente promover o letramento literário, como também fomentar a valorização das produções literárias paraibanas, em especial a da obra trabalhada nessa pesquisa, *O Santo e a Porca*, do escritor Ariano Suassuna. Assim, de acordo com Silveira (2005, p.16):

A leitura escolar deve contemplar o aspecto formativo de educando, estimulando-lhe a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento [...] o texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de determinada obra oferece para o descortínio de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade.

Nessa perspectiva, apresentamos a seguir as etapas da Sequência Básica aplicada na turma do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Logradouro – PB.

Sobre a motivação

Durante o processo de motivação da sequência proposta, iniciamos com uma conversa informal, cujo objetivo foi levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os escritores paraibanos que eles conheciam. Em seguida, foi entregue uma atividade de caça-palavras, cujo objetivo era que eles descobrissem, seguindo pistas, autores e obras paraibanos. Foi unânime o interesse dos alunos em conhecerem melhor o escritor Ariano Suassuna.

Como atividade de casa, os alunos foram divididos em grupos de 4 integrantes, para realizarem uma pesquisa através da internet, cujos sítios foram indicados pela professora, sobre a vida de Ariano Suassuna. Essa atividade teve como fim a montagem de um painel com fotos, dados biográficos, curiosidades, citações, além da árvore genealógica e literária do autor trabalhado, para oportunizar ao aluno, conhecer um pouco mais sobre a vida e a obra de Suassuna e sua importância para a nossa cultura.

Por fim, foi exibido, em vídeo, um trecho da palestra ministrada em 2013, por Suassuna, durante a abertura do Festival da Juventude, ocorrido no município de Vitória da Conquista, no estado da Bahia. Na ocasião, Ariano Suassuna discorre sobre a importância da cultura brasileira, principalmente a nordestina, e a defende vigorosamente, além de falar sobre o trabalho que desenvolve no estado de Pernambuco, de resistência à uniformização da cultura, que o autor considera sua verdadeira missão. Segundo ele: “a cultura é o bem mais precioso de um povo e um país que abre mão desse bem, abre mão da sua identidade, quiçá da sua independência” (Fala do palestrante).

Essas atividades tiveram como objetivo fazer com que os discentes conhecessem melhor o autor Ariano Suassuna; prepará-los para dialogar com o texto e estabelecer, com este, laços estreitos,

além de auxiliá-los na compreensão de como foi importante para o autor, manter-se fiel à cultura nordestina, evidenciando essa preocupação na composição dos personagens, nos valores morais, éticos e religiosos de cada um deles, na descrição dos ambientes onde ocorre a trama, além da forma como construiu o enredo da obra a ser lida, interpretada e resenhada nas etapas subsequentes, descritas neste trabalho.

Passos da etapa de introdução

Os objetivos estabelecidos para essa etapa foram os seguintes: apresentar a obra; falar de sua importância para nosso contexto local, nacional e universal, justificando assim a escolha; mostrar a obra física e fornecer explicações sobre a organização do texto (atos, cenas e rubricas); apresentar os personagens e suas principais características. Nesse momento da introdução, também foram apresentados os trabalhos de pesquisa, os quais originaram o painel que expusemos, para que todos aqueles que formam a comunidade escolar pudessem ter acesso.

No segundo momento da introdução, propusemos a leitura da obra. Na ocasião, chamamos a atenção dos discentes para a capa, a contracapa, o prefácio e outros elementos paratextuais que introduzem *O Santo e a Porca*. Também explicamos a organização do texto, o qual se divide em três atos que são compostos por várias cenas. As cenas foram lidas tanto em casa, individualmente, quanto em sala, nas rodas de leitura, onde os alunos assumiram os papéis dos personagens com os quais mais identificaram, após a apresentação de cada um, realizada pela professora.

Durante a apresentação, foram exploradas as características dos personagens da obra lida, os quais tratam, de forma cômica, a difícil realidade da vida no campo e as agruras do povo sertanejo,

a exemplo de Euricão, o viúvo avarento, patriarca da família, dono da porca de madeira e devoto de Santo Antônio; Margarida, única filha de Euricão, a jovem romântica e ingênua; Caroba, a empregada da casa, esperta, astuta, manipuladora, que arma a tessitura dramática, criando artimanhas para proteger Margarida e conseguir ganhar dinheiro e casar-se com Pinhão; Eudoro, o fazendeiro rico, representante da burguesia e pretendente de Margarida; Dodô, o filho de Eudoro, apaixonado por Margarida, que larga os estudos e trabalha disfarçado, na casa de Eurico, para namorar Margarida às escondidas; Benona, a irmã de Eurico, solteirona, recatada e ressentida com Eudoro, que cria Margarida; Pinhão, o empregado de Eudoro, e noivo de Caroba.

Essa atividade oportunizou não somente o contato com a obra, mas também o contato com os personagens e com o gênero peça teatral, contemplado no desenvolvimento da Sequência Básica.

O procedimento de leitura

Para a realização da leitura da obra contemplada, foi solicitado que os alunos realizassem parte da leitura em casa e parte na sala, dada a extensão do texto. A leitura de algumas cenas, realizadas em sala, foi também dramatizada, atividade propícia quando se trabalha com o texto teatral. Os intervalos entre as leituras, bem como a quantidade de cenas foram combinadas e estipuladas previamente. Contudo, intentamos que esses intervalos fossem de dois em dois dias, para que os discentes tivessem tempo de ler as cenas com atenção e tivessem condições de expor, durante as conversas realizadas nesses intervalos, o que compreenderam acerca do que fora lido.

Nessas rodas de leitura e diálogo sobre as cenas lidas, abordamos, inicialmente, a avareza, temática central da obra, além da

temática filosófica representada pela relação do mundo material com o mundo espiritual. Em seguida, evidenciamos o espaço e o tempo, elementos importantes, dentro da narrativa. O espaço representado era a sala de estar da casa de Euricão, local onde quase todas as ações narradas acontecem. Fez-se necessário problematizar a representação entre a demarcação espacial e a ação dramática, pois nesse espaço, a sala, encontra-se a estátua de Santo Antônio, cuja missão seria tornar a casa uma fortaleza, onde estariam protegidos os seus dois tesouros: a porca de madeira e sua filha.

Em relação ao tempo, objetivamos que durante as leituras e conversas, os discentes percebessem que os três atos ocorrem em um espaço de vinte e quatro horas, ou seja, todas as ações acontecem em um único dia. Também foi necessário que eles percebessem as marcas temporais, com várias dimensões metafóricas que auxiliam na cronologia da história.

A linguagem utilizada é informal, com predominância de ironia, cheia de expressões do arcabouço vocabular nordestino. Fez-se importante observar as rubricas, ou seja, o texto que não faz parte do diálogo, situados, na obra, entre parênteses. Embora sejam consideradas como paratexto ou texto-secundário, indicam aos atores, ao diretor, à produção e ao leitor detalhes imprescindíveis da cena, por essa razão são tão importantes quanto os próprios diálogos da peça, pois muitas vezes, estes são insuficientes para indicar todas as ações a serem executadas e sentimentos a serem expressos pelos atores.

Também foram realizadas algumas atividades específicas relacionadas ao vocabulário do texto, contextualização histórica da obra, uma vez que esta é escrita em 1957, o que explica as marcas do patriarcalismo, do machismo, dos tabus e valores morais, da subserviência feminina, do preconceito e da discriminação, observados ao longo da narrativa. **história:** Além disso, desenvolvemos

atividades que exploraram a intertextualidade, uma vez que o autor inspirou-se na obra *Aulularia*, de Plauto, a qual citamos e apresentamos durante essas atividades de intertextualidade, mas não foram o ponto principal dessa Sequência. Apenas os pontos em comum que serviram como comprovação da inspiração de Ariano Suassuna, no momento da escrita da sua obra, foram evidenciados, além da apresentação do resumo da obra *Aulularia*.

Da interpretação

Para a realização da interpretação da obra trabalhada, foram realizados diálogos acerca da temática abordada, a fim de auxiliar os discentes na construção de sentidos. Nesse momento, também foi proposta a escritura de uma resenha crítica, a qual foi lida, discutida em sala de aula e em seguida, exposta para a apreciação de outros leitores da escola, a fim de que eles se sentissem motivados a ler a obra literária.

Por fim, a culminância do nosso trabalho se baseou, além da exposição das resenhas, na dramatização de algumas cenas do texto literário de Ariano Suassuna, escolhidas pelos alunos, e apresentadas para a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que, apesar de não ser a única, a escola ainda é a principal instância responsável pela formação de leitores, e nós, os professores, precisamos favorecer a leitura dos textos literários, sejam cânones ou não, para que as instituições escolares consigam fomentar o hábito e o apreço pela leitura literária.

Esta, no entanto, não é uma tarefa fácil, pois na maioria dos casos, parte significativa dos alunos da escola pública é oriunda de famílias carentes, cujo contexto social em que se inserem não favorece a leitura, ou sequer o contato com os textos literários, ficando a cargo da escola a tarefa de promover o letramento literário. A Sequência Básica, proposta por Rildo Cosson, é um exemplo de estratégia que pode ser utilizada pelos docentes de Língua Portuguesa, de maneira exitosa, para o trabalho com os textos literários, evitando, assim, somente a leitura dos fragmentos presentes na maioria dos livros didáticos.

Colocar em segundo plano a literatura, sobretudo a literatura paraibana, na escola pública, sob a justificativa de que é uma forma requintada de cultura e, portanto, algo que se distancia do interesse dos alunos é uma forma preconceituosa e injusta de limitá-los, negando-lhes o direito ao letramento literário e, conseqüentemente, a uma formação mais significativa, em seu papel sociocultural. A resposta dos discentes à proposta interventiva mostrou a relevância do trabalho com a obra escolhida, levando-nos a constatar que a metodologia aplicada se constitui enquanto uma forte aliada no processo de letramento literário. No caso da intervenção proposta, e ainda cumpriu o objetivo de fomentar a curiosidade dos discentes a respeito das obras literárias paraibanas, uma vez que, depois da leitura realizada, os alunos disseram estar interessados em conhecer outros autores paraibanos e suas obras. Por fim, é evidente que a proposta de trabalho com a literatura paraibana ressignifica o lugar das nossas obras, na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: abril. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília: 2001. v.2.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

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

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

JUNG, Neiva Maria. **Práticas de Letramento no Ensino, Leitura, Escrita e Discurso**. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

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

PEIXOTO, Fernando. **O que é teatro**. 5ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

PLAUTO. **Aulularia: a comédia da panelinha**. São Paulo: Difel, 1967.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos Teóricos e estratégias de leitura de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Médicas, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org.). **Leitura literária na escola: reflexes e propostas na perspectiva do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

SUASSUNA, Ariano. **O santo e a porca**. 26ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 8º ed. São Paulo: Cortez, 2006.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Natureza da literatura. In: Teoria da Literatura**. 5. ed. Sintra: Europa – América, 1974. p. 24.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibipex, 2012.

ACHADOS E GUARDADOS:
A EXPERIÊNCIA DOS LEITORES COM
***A BOLSA AMARELA*, DE LYGIA BOJUNGA**

Rosângela Reinaldo da Fonsêca¹

Lílian de Oliveira Rodrigues²

ABRINDO A BOLSA: REFLEXÕES INICIAIS

Escritora brasileira, Lygia Bojunga Nunes, é um dos nomes mais representativos da literatura infantil e juvenil contemporânea. Ela destaca-se por apresentar uma escrita caracterizada pela presença de elementos mágicos, ligados diretamente ao subconsciente do leitor. Por esta razão, sua produção literária é reconhecidamente responsável por dar luz à imaginação infantil.

1 Mestre em Letras, formada pelo Mestrado Profissional em Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Unidade Assu. Professora da Educação básica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Parnamirim-RN. E-mail: rosangelarfuern@gmail.com.

2 Doutora em Letras. Professora do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade do Estado do Rio grande do Norte, Campus Assu. Docente permanente do Mestrado Profissional em Letras. E-mail: rodrigueslilian@yahoo.com.br.

Seus personagens costumam carregar traços do imaginário infantil porque é a partir do olhar da criança e do jovem que a autora projeta suas histórias. Desse modo, suas narrativas tendem a privilegiar o respeito às experiências do vivido; sejam as experiências da criança, do jovem, do adulto, do leitor ou as da própria autora.

Em função deste diferencial aplicado à linguagem de sua produção literária, em que aproxima o jovem leitor ao universo da literatura infantil e juvenil, engajada principalmente às questões ligadas à sociedade, decidimos trabalhar com a obra *A Bolsa Amarela* (1976), porque acreditávamos que este livro oportunizaria ao leitor um maior espaço voltado à experimentação do vivido, uma vez que, esta narrativa conduz à criança a refletir acerca dos anseios e inquietações que são próprios da fase juvenil.

Deste modo, este trabalho de intervenção, respaldou-se, fundamentalmente, nos princípios dos pressupostos metodológicos do letramento literário, de acordo com o que recomenda Cosson (2007; 2018) e Paulino e Cosson (2009). A proposta deste trabalho esteve voltada a um público-alvo caracterizado pela figura do jovem pré-adolescente. Desta feita, esta pesquisa desenvolveu-se em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da rede municipal de ensino básico do município de Parnamirim-RN. Buscou-se, ainda nessa produção, verificar de que forma a leitura desta obra influenciaria na formação de jovens leitores.

Nesse sentido, este trabalho de intervenção apresentou por princípio básico o incentivo à experiência literária do jovem adolescente com a leitura deste consagrado clássico da literatura infantil e juvenil, *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga Nunes.

Portanto, de forma lúdica e criativa, foi nosso propósito explorar as temáticas abordadas nessa obra, porque acreditávamos também que, de uma forma ou de outra, estes jovens, embora de pouca idade, já vivenciaram ou haviam vivenciado situações conflituosas ocorridas tanto na escola quanto fora dela.

LITERATURA, LEITOR E ESCOLA: INTERSECÇÕES E DISTANCIAMENTOS

O contato direto do aluno com o texto literário é imprescindível para se efetivar o letramento literário na escola. Cabe, pois, à escola e ao professor disponibilizar espaços, tempo e oportunidades a fim de que se fixe esse contato direto e constante entre o discente e a literatura. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74). Para realizar um trabalho que valorize a experiência literária e dê atenção à formação de leitores na escola, Alves (2013, p. 45) ressalta a necessidade de o professor fugir da “tradicional aula expositiva de literatura, das abordagens que têm como ponto de partida não o texto, mas informações históricas, formais, temáticas sobre assuntos e obras”. O autor destaca que é fundamental partir sempre do texto literário com o intuito de “estimular o jovem leitor ou a criança a se pronunciar sobre o texto, a dizer seu ponto de vista, a dialogar com o texto e com os colegas”.

Nesse tocante, pensando no contato dos jovens com a literatura e no modelo de estudo literário adotado pela escola, Todorov (2009) alerta para o perigo, gerado pelas práticas pedagógicas que ausentam o estudante do contato com a leitura de textos literários propriamente ditos, e colocam o aluno a serviço do estudo voltado tão somente a alguma forma de crítica, teoria ou história literária. A reinvidicação de Todorov, a semelhança de Alves (2013), sinaliza para a atenção que os professores devem dedicar ao texto, apontando-o como centro de partida para toda e qualquer atividade que tenha por objetivo a experiência literária do leitor, pois só a partir do contato real com a obra literária o aluno poderá “encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, [e, por meio dela], descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, [assim], ele compreende melhor a si mesmo” (TODOROV, 2009, p. 33).

Ao rememorar suas próprias experiências vividas com a literatura, Tzvetan Todorov (2009, p. 23-24) remete sua existência às experiências que cultivou ao longo de sua vida com a literatura. O crítico analisa que desde sua adolescência seu contato com o mundo criado pela ficção e pela poesia lhe ajudaram a enfrentar os problemas gerados no mundo real. Através da literatura, nossa compreensão de mundo é ampliada, e ela nos provoca a enxergarmos a complexidade da vida de modos diferentes, e assim nos conduz a experimentar de maneira mais sensível a dura realidade da vida. Construída pelos entremeios da existência de outros que nos passaram, a literatura tem o poder de nos enriquecer a vida e o pensamento, nos vocacionando a responder melhor a nossa essência de ser humano. Deste modo, sendo um “exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo”. (COMPAGNON, 2009, p. 31).

Seguindo nesse entendimento, o trabalho pensado ao experimentar das emoções suscitadas através da literatura, como disse Ligia Cademartori (2012, p. 23), deve conduzir o aluno a “reimaginar o mundo e, nesse processo, conhecer-se”. Para o aluno conhecer-se através do texto literário, é necessário que seja dado a ele um espaço, uma oportunidade dele manifestar o que sentiu e de expor seus comentários a respeito da leitura realizada.

[É importante] que se abra espaço para a simples partilha de comentários e opiniões a respeito do que foi lido. Até mesmo o desabafo do aluno que diz “mas como esse livro é chato!” é mais significativo e estimulante para a apreciação da obra do que a frieza da rotina que transforma a leitura em mero trabalho a ser avaliado. Se o aluno puder manifestar o quanto foi penoso – ou sem sentido, ou surpreendente, ou fabuloso – seu encontro com a obra, por mais superficial que tenha sido sua leitura, uma promissora discussão sobre o texto poderá ser iniciada. (CADEMARTORI, 2012, p. 81).

Deste modo, cabe ao professor “refletir sobre o sentido do que faz para se posicionar melhor a respeito” (CADEMARTORI, 2012, p. 82), e assim, proporcionar aos alunos os momentos de partilha dos entendimentos acerca do texto, incentivar o diálogo e interação do aluno com a comunicação literária, estimular a expressão das respostas provocadas a partir do encontro com o texto e a experiência vivida com a literatura, além de oportunizar aos alunos, momentos de escuta aos colegas no grupo. Agindo desta forma, o professor atua como mediador da leitura literária, transformando o espaço da sala de aula em um ambiente propício à “formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico” (ROUXEL, 2013, p. 20). Com o intuito também de formar um indivíduo de “personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo”, assim, com estas ações, no âmbito da escola, o professor procura instituir o que Annie Rouxel (2013) chama de *aluno sujeito leitor*.

É válido lembrar que o contato do aluno com o texto literário deve ocorrer na forma integralizada da obra, para que este tenha condições de viver a experiência promovida através da literatura. Ao afirmar que “é ilusório esperar viver essa experiência na escola a partir unicamente da leitura de um fragmento”, Rouxel (2013, p. 28) destaca que “é por isso que a atividade de leitura em sala de aula em geral é frustrante quando feita a partir de trechos selecionados”. Então, para evitar a mutilação dos textos e das obras, Dalvi (2013, p. 83) ressalva que devemos dar a devida atenção a uma parte da obra, pois ela “guarda relação com o todo de onde foi retirada”, não sendo, portanto, recomendado o ensino de literatura na escola, pautado neste formato de divisão e fragmentação dos textos.

Em vista disso, Dalvi (2013, p. 80) reforça que para formar o *aluno sujeito leitor*, como denominou Rouxel, além de aproximar o jovem à leitura integral dos textos, o professor precisa atentar

para outros critérios, também fundamentais à formação do sujeito leitor.

A leitura dos textos literários, na escola, deve ser guiada pelo professor com segurança, mas com delicadeza e com discrição, de modo que o aluno seja efetivamente um leitor com identidade própria, isto é, um leitor que leia com sua memória, sua imaginação, sua experiência vital, suas expectativas e seus conhecimentos linguísticos e literários. É necessário que as emoções e afetos – a alegria, a tristeza, a angústia, a piedade, a indignação, a revolta... –, fundamentais nos jovens, nos adolescentes e nas crianças, não sejam asfixiadas ou esterilizadas no ato da leitura por matrizes ou grades de leitura ou por modelos analítico-interpretativos de aplicação mecânica.

O destaque aqui se concentra nas práticas que o mediador precisa considerar para tornar efetiva a leitura do aluno. Durante o processo de apropriação da leitura literária, é indispensável que o professor invista em um modo de ler que Cosson (2018, p. 76) em seu livro *Círculos de leitura e letramento literário*, considera importante para o momento de interação entre o texto e o leitor. O autor chama esse modo de leitura de *texto-leitor*, e explica que esta maneira de ler ocorre “quando o investimento da leitura vai para a trama, [para] as imagens sensoriais [e para] os efeitos da obra sobre o leitor” (p. 76). Corroborando à ideia supracitada em Dalvi (2013, p. 80), Cosson destaca que esta forma de ler, é por excelência, aquela de quem “busca ser emocionalmente tocado pelo o que lê” (p. 76). É por isso, que o professor deve olhar com atenção para este momento de encontro do leitor com a obra, atentando, prioritariamente, aos afetos e emoções que os alunos expressam com o que lhes toca ou lhes afeta a leitura literária.

No âmbito escolar, também é atribuído ao professor o papel assumido pela formação do gosto como aprendizagem da cultura

literária do aluno. Esta prática consiste na interferência crítica, confiada ao professor na construção da educação literária do aprendiz. De acordo com Paulino e Cosson (2009, p. 75), esta atividade contribui para desenvolver o repertório literário do aluno, ampliando a compreensão da literatura como um sistema de manifestações culturais ligadas à nossa vida social e à nossa história.

É o trabalho de construção do repertório do aluno que envolve o conhecimento da literatura como sistema cultural ou, ainda, a consciência de que possuímos um patrimônio cultural que deve ser reconhecido, conhecido e trabalhado como ponto de partida para a formação de um repertório literário personalizado, ligando as atividades escolares à vida social e à sua história. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 75).

Nessa perspectiva, da formação do gosto, é salutar que o professor atente também para o critério da seleção das obras, pois “essa escolha é determinante para a formação de sujeitos leitores” (ROUXEL, 2013, p. 23). Segundo a autora “é importante também propor obras das quais [os alunos] extraiam um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas”. (ROUXEL, 2013, p. 24). Assim, de acordo com Rouxel (2013, p. 24), esta tarefa constitui-se para o professor, um “desafio de monta, já que [esta prática] concerne tanto o desenvolvimento do gosto de ler quanto a construção identitária do leitor e ao enriquecimento de sua personalidade”.

Esse trabalho de formação do gosto do aluno, impulsiona outro que tanto é falado nas escolas: a necessidade de o professor formar leitores. Por isso, para desenvolver um trabalho com a leitura literária, voltada à perspectiva de um processo formativo do aluno, o professor deve ter consciência e considerar os estágios de

leitura pelos quais passam um leitor. Sabendo que a formação literária não se dá de uma só vez, de modo pontual, e nem ocorre da mesma forma em todos os indivíduos, e que não necessariamente um estágio conduz ao outro seguidamente.

Quando se trata de leitura, de promovê-la na escola ou em outro lugar, ou quando se discute a experiência do professor como leitor, é importante ter presente os diversos estágios por que passa um leitor, porque a formação não se dá de uma só vez, nem de modo único ou mecânico. Tornar-se leitor é processo que ocorre ao longo do tempo e de distintas maneiras para diferentes pessoas. É preciso saber que não necessariamente um estágio leva a outro. (CADEMARTORI, 2012, p. 23-24).

Uma outra prática usada pelos professores para instituir o trabalho com a literatura na sala de aula, diz respeito ao lugar da escrita na interação do texto literário com o leitor. Este exercício não se trata de formar escritores de literatura, visa antes promover “um diálogo criativo do aluno com o universo literário” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 76). No livro *Leitura de literatura na escola*, no quarto capítulo *Literatura na escola: propostas didático-metodológicas*, há, logo no começo, uma discussão acerca da relação entre literatura e educação, em seguida, como o próprio título sugere, a autora apresenta algumas propostas metodológicas de orientação para o trabalho do professor com a literatura. Dentre essas indicações, Dalvi (2013) propõe ao professor alguns princípios fundamentais para auxiliar no trabalho desenvolvido com a literatura na escola. Com relação ao lugar da escrita na interação com o texto literário, Dalvi (2013, p. 82) aconselha que “em resposta amorosa ao ato de ler”, o professor deve “permitir a experiência de ensaiar escrever/

produzir literatura”. Não necessariamente essa produção deva ser a de um texto literário. A tarefa pode estar relacionada à tentativa de oferecer um caminho, um norte ao aluno para que responda através do texto escrito, sua própria experiência com a literatura, visto que como expressa Cosson (2007, p. 29) “se quisermos, [enquanto professores], formar leitores capazes de experimentar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler”, é preciso também escrever.

Além disso, para que o aluno se sinta atraído pela literatura é necessário que haja encantamento. A função do mediador, é também criar estratégias de seduzir o aluno para o texto literário. O desafio maior se encontra quando a tarefa se concentra sobre a proposta de um trabalho em volta de um livro, pois, geralmente os alunos sentem-se desmotivados a ler um texto de maior extensão. Tanto o *leitor professor* quanto o *leitor aluno*, precisam ser seduzidos pelo texto literário para que possam viver a experiência da literatura de forma prazerosa e assim o trabalho com a leitura literária fazer sentido as suas vidas. Desta feita, para uma mediação prazerosa, Dalvi (2013, p. 84) aconselha ao professor “fazer da leitura literária uma sedução, um desafio, um prazer, uma conquista, um hábito”. Para isso, devemos “incorporá-la ao cotidiano escolar (e extraescolar) de todos (e talvez principalmente do próprio professor, como leitor em evidência)”.

É lembrado, ainda, ao professor o cuidado que deve ser dedicado à avaliação, como instrumento utilizado durante todo o processo de apropriação da literatura. Essa avaliação não segue o entendimento de um teste final em que se utiliza para identificar em um só momento, de uma só vez, a aprendizagem do aluno. Ao contrário, é uma avaliação voltada a diagnosticar o processo de aprendizagem dos discentes e as condições em que ela se realiza, focalizando ao desempenho do aluno, do professor e ao da escola

(COSSON, 2007, p. 111). Por isso, cabe ao professor atentar para os critérios avaliativos, observando que a efetividade e a qualidade da leitura são as coisas mais importantes ao trabalho que apresenta por objetivo fundamental a experiência e a formação literária do leitor.

Deste modo, todas essas práticas supracitadas e outras que estejam voltadas aos mesmos princípios dessas, visam a apropriação e fortalecimento do letramento literário na escola, buscando desenvolver, portanto, no leitor uma maior interação com a linguagem, capacitando-o ao reconhecimento de si, do outro e do mundo, desenvolvendo e ampliando, assim, seus horizontes para uma experiência literária de sentido e compreensão ao sistema cultural do qual o ser humano faz parte.

UMA VIAGEM COM *A BOLSA AMARELA*: VIVENCIANDO A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Eu tenho que arranjar um lugar para esconder as minhas vontades. [...]. Assim inicia a história de Raquel, uma menina que tem três grandes vontades: ser gente grande, ser menino e ser escritora. Estas vontades surgem em razão de conflitos existenciais provocados pela imposição e repressão aos modelos das estruturas sociais do convívio familiar da garota. Filha caçula, Raquel, ouve sempre de seus três irmãos que nasceu de “araque”, ou seja, contra a vontade de seus pais, pois sua mãe já não tinha mais condições de ter filhos quando a garotinha veio ao mundo. Em meio a tanta rejeição, a menina sente-se estar sobrando na família. Atrelado a isto, a pequena Raquel enfrenta outros dilemas: o fato de ter nascido menina e ainda ser uma criança. Ela percebe que em seu núcleo familiar e em outras instituições sociais, como a escola, por exemplo, a criança não tem vez nem voz, e ainda mais, a criança menina,

pois algumas simples brincadeiras que gostaria de realizar, como soltar pipa ou jogar uma *pelada*, não lhe são permitidas porque são atividades voltadas somente aos garotos.

Esse é o fio condutor no qual se desenvolve a narrativa de *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga (1976). Escolhemos esse livro para o nosso trabalho de intervenção porque, ao mesmo tempo em que a obra aborda a experiência de crianças com enfoque nos conflitos existenciais que essa condição lhe impõe, aponta para a possibilidade de expressão/resolução desses conflitos por meio da expressão literária, configurando uma maneira interessante de vivenciar uma experiência com a literatura.

Para iniciar o trabalho com a leitura do livro, chegamos na sala de aula conduzindo uma grande bolsa amarela, semelhante a uma bolsa de viagem. Logo causou espanto nos alunos para saber o porquê daquele objeto estar naquele lugar. Os alunos questionaram por que havíamos levado a bolsa para sala de aula. Então, diante disso, a professora lhes perguntou: “O que vocês acham que tem aqui dentro?” (referindo-se à bolsa). A turma interagindo começou a responder: “É um livro, professora, brinquedo...” (Aluno 11); “É um livro, professora.” (Aluno 12); “É um tipo de caderno, um livro.” (Aluno 08); “É um livro. É um livro, professora.” (Aluno 10); “Para vocês causou espanto a professora chegar na sala com essa bolsa?” (Professora); “Sim!” (Turma); “Por quê?” (Professora); “Porque a senhora vai viajar.” (Aluno 14); “E, se eu disser que nós vamos viajar?” (Professora); “É um livro! É um livro! Eu acertei!” (Aluno 04).

O recurso da grande bolsa atraiu a atenção dos alunos, estimulando-os à participação. Praticamente, toda a classe garantiu que dentro daquela bolsa havia um livro. O último aluno teve certeza de sua resposta, quando a professora provocou dizendo que toda a turma faria uma viagem. Nesse ponto, se confirma para o aluno a imagem do livro associada a uma viagem.

Não foi confirmado aos alunos que àquela bolsa transportava livros, como também não foi negado. O uso deste objeto foi pensado, dentro desta proposta, para servir de fio condutor para o entendimento e compreensão da classe a respeito do livro que seria apresentado.

Em um primeiro momento não apresentamos o livro e nem demos informações de que faríamos a sua leitura. Abrimos a bolsa e mostramos quatro modelos diferentes de capas do livro *A Bolsa Amarela*, uma de cada vez, para que o aluno fizesse uma leitura das imagens e assim, gradativamente, fosse construindo uma ideia da história do livro.

Assim, logo de início os alunos foram percebendo que os desenhos da pipa, do galo, do guarda-chuva e do alfinete presentes nas capas, estabeleciam uma ligação com a bolsa, e conseqüentemente, a bolsa estava ligada a um livro. A imagem mais marcante para os alunos foi a figura do galo. Ao final da apresentação das imagens, a turma concluiu que o galo estava presente em todas as capas e que todos aqueles objetos estavam contidos no livro.

Este momento foi utilizado para explorar do aluno suas primeiras percepções em relação à narrativa do livro em questão. Então, dando seguimento a tarefa, apresentamos aos alunos a “Folha do Pensar”³ com a seguinte frase: “Quando vi os desenhos das capas e o título do livro, imaginei que a história falaria de...”, para o aluno completar a frase escrevendo o que havia compreendido inicialmente sobre a história do livro com base apenas no recurso da leitura de imagens. Diante disto, os alunos responderam: “Uma pessoa que pegou essa bolsa (mochila) que dentro da bolsa tinha um galo e muitas coisas que nem parecia caber lá. A cor da bolsa era amarela” (Aluno 08);

3 Este recurso apoia-se no trabalho de pesquisa de mestrado da professora Sandra Rangel (2018), que empregou esta ferramenta como forma de explorar as primeiras percepções dos alunos no que diz respeito à relação de sentido estabelecida entre a imagem e a palavra.

“Acho que de uma bolsa amarela, tem um galo que leva a bolsa para todos os locais e que o galo vivia cada aventura” (Aluno 15); “Uma bolsa que guardava muitas histórias e muita imaginação e muita diversão e brincadeiras” (Aluno 05).

Esses três recortes apresentam de forma resumida uma ideia geral do livro *A Bolsa Amarela*. Segundo o crivo destes alunos, a história aparentava falar de “uma pessoa que pegou uma bolsa” e “dentro [dela] tinha um galo e muitas coisas que nem parecia caber lá”. Além disso, era uma “bolsa amarela” e “o galo vivia cada aventura” com sua bolsa. Mas, não era só isso, essa “bolsa guardava muitas histórias e muita imaginação e muita diversão e brincadeiras”.

Mediante a isto, os alunos compreenderam que “os sentidos dos textos não são dados apenas pelas palavras” (COSSON, 2007, p. 53). Com isso, percebemos a importância da Folha do Pensar, no sentido, de conduzir o leitor a levantar hipóteses e inferências, apoiando-se, fundamentalmente, no recurso da imagem para, assim, se chegar a uma conclusão.

À realização dessas tarefas em um formato mais dinâmico, mais lúdico e mais motivacional, correspondeu ao momento inicial de tentarmos introduzir a proposta de leitura do livro de maneira mais prazerosa e receptiva pelos alunos. De acordo com Cosson (2007, p. 53) este seria o momento crucial de largada para o trabalho com o letramento literário na escola e, por conseguinte, o momento de abrir caminhos para a efetivação da experiência literária do leitor.

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com suas palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente

com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária. (COSSON, 2007, p. 53).

De posse dos livros, os alunos quiseram saber se podiam levá-los para casa e se aqueles livros seriam deles para sempre. Enquanto a turma folheava, notava o volume do livro, contava as páginas, procurava gravuras, bem nesse momento, a professora começou a ler. Realizamos a leitura dos primeiros parágrafos, a respeito das vontades de Raquel. Nesse instante, percebemos um silêncio na sala. A atenção dos alunos estava voltada à leitura. Alguns acompanhavam atentos em seus livros, e outros, só ouviam a professora, pois nem haviam aberto o livro. Lemos até o trecho em que a personagem Raquel dizia não saber qual das três vontades mais a enrolava. Nesse momento alguns alunos começaram a interagir e questionaram à professora: “É um homem ou uma mulher?” (Aluno 05); “É um traveco, é?” (Aluno 01); “Professora, deixe eu ler o resto?” (Aluno 04); “Professora, é um traveco? É um homem ou uma mulher que está contando?” (Aluno 01).

De acordo com Cademartori (2012, p. 29), “o que prende o leitor à história, quando ele está ainda no primeiro estágio da leitura, é a curiosidade pelo que vai acontecer com aquela personagem com quem se identificou de algum modo”. Vemos nesse ponto inicial do enredo, que há uma curiosidade nos alunos em descobrir se a voz que narra a história é de homem ou mulher. Para estes leitores, a narradora não se apresenta de forma clara, levando o aluno (01) a acreditar que se trataria de um “traveco”⁴. Acreditamos, que estas curiosidades devam ser respondidas pelo próprio texto, por isso a professora não inferiu nenhuma resposta aos questionamen-

4 Expressão popular usada para designar uma pessoa de orientação sexual divergente aos modelos padronizados de uma sociedade.

tos direcionados a ela. Indicamos, apenas, que deveríamos continuar a leitura para descobrir.

Esse momento da leitura, de descoberta inicial, de dúvidas e de curiosidades oportunizou à classe, uma boa participação e interação. Além desses alunos que manifestaram suas dúvidas ao grupo, como acabamos de ver, outro aluno pediu para seguir com a condução da leitura, em voz alta, do mesmo modo que a mediadora realizava. Assim, seguiu-se a leitura, e a curiosidade dos alunos, em saber qual voz narrava a história, foi revelada pelos próprios colegas. Outros alunos foram interagindo e pedindo para que fosse a sua vez de ler em voz alta para o grupo.

Dessa maneira, tentamos levar em consideração as orientações de Cosson (2007, p. 23) em relação ao planejamento e realização desta leitura que acontece na escola: “é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito da escola”. Desta feita, fomos intercalando as leituras, entre as vozes dos alunos e da professora, permitindo uma maior participação às vozes dos discentes.

As leituras foram realizadas concomitantemente entre os espaços da sala de aula e os períodos de casa. Para que os momentos dos encontros na escola fossem de fato para “os alunos apresentar os resultados de sua leitura” (COSSON, 2007, p. 62), recomendamos que a turma realizasse, quando possível, a leitura extraclasse. Não definimos, com a turma, uma quantidade exata de intervalos de leitura, pois, em nosso intento, as leituras iriam se processando de acordo com o que havia sido planejado para ocorrer durante o processo de realização das oficinas desta intervenção.

No decorrer da leitura em sala, apresentamos aos alunos outros momentos de motivação, pois percebemos que esta estratégia era eficaz no sentido de aproximar o leitor ao texto literário.

Desta feita, introduzimos algumas temáticas e alguns personagens através de brincadeiras para levantar as discussões e suscitar os entendimentos relacionados ao texto. Sendo assim, apresentamos um quebra-cabeça do personagem Afonso, o galo que se chamava Rei, para os alunos montar e discutir o que sabiam sobre este personagem; para introduzir à personagem Guarda-Chuva que era o presente desejado por Raquel, embrulhamos alguns chocolates no formato de guarda-chuvas e realizamos uma brincadeira, fazendo o embrulho circular pelas mãos dos alunos; criamos um bingo de palavras para os alunos completar com as palavras da história⁵; proporcionamos um momento de os alunos confeccionarem a própria bolsa amarela para “guardar” também os três desejos que os motivavam; realizamos outras leituras de imagens, com o personagem Terrível, o galo de briga, e da cena que descreve sua derrota na Praia das Pedras; fizemos uma brincadeira de estourar um balão para responder uma pergunta acerca da narrativa, dentre outras atividades que ajudaram nesse processo de entendimento e aprimoramento da experiência literária do alunado.

Durante essas leituras houve momentos em que ocorreram ricas discussões e reflexões dos alunos junto com a professora. No trecho da ficção, em que Raquel tentava explicar ao irmão que André era o seu amigo inventado, surgiu uma importante discussão na sala de aula.

- É, sim. Vocês podem um monte de coisas que a gente não pode. Olha: lá na escola, quando a gente tem que escolher um chefe pras brincadeiras, ele sempre é um garoto. Que nem chefe

5 O bingo de palavras integra um trabalho realizado com a obra *A Bolsa Amarela* (1976), na perspectiva do letramento literário, descrito em Cosson (2007, p. 102).

de família: é sempre o homem também. Se eu quero jogar uma pelada, que é o tipo do jogo que eu gosto, todo mundo faz pouco de mim e diz que é coisa pra homem (BOJUNGA, 2009, p. 16).

Neste momento, as meninas se identificaram fortemente com o posicionamento da personagem e falaram que tudo aquilo era verdade. “É verdade! É verdade!” (Aluna 04); “Por que é verdade essa ideia da Raquel?” (Professora); “Porque eu fui soltar pipa com meu irmão e os meninos ficaram assim ó.” (fez o gesto dos meninos olhando para ela). (Aluna 04); “Assim como?” (Professora); “Olha, a menina tá soltando pipa! E num sei o quê, num sei o quê...” (Aluna 04); “Há problemas em as meninas soltar pipas?” (Professora); “Não. Eu acho preconceito os meninos não deixar as meninas soltar pipa.” (Aluna 02); “Eu acho normal. Eu acho que se elas quiserem, elas podem.” (Aluna 01); “Ela pode. Porque se ela quiser, ela joga o que ela quiser.” (Aluna 02); “Hoje em dia, cada um escolhe o que fazer.” (Aluna 02); “E jogar bola também.” (Aluna 04).

Segundo Amarilha (2006, p. 53), “uma das razões pela qual o leitor se interessa por um texto é que ali encontra algo de si próprio. A identificação do leitor com o texto, via de regra, ocorre a partir de um personagem”. Observando, acima, a discussão provocada na sala de aula, é possível perceber que a aluna (04), se identifica com a problemática da personagem Raquel, ao recordar de uma situação semelhante vivenciada por ela. Nesse momento, outras meninas sentem-se representadas pelo discurso da colega e começam a reforçar a ideia de que as meninas também podem soltar pipas, se elas quiserem. Nota-se, nesse ponto da discussão, que as outras alunas que intermedeiam, trazem à reflexão argumentos que reforçam o direito de as meninas também poderem soltar pipas, atestando

ser “preconceito dos meninos”, em relação às meninas, e que “hoje em dia cada um escolhe o que fazer”, isto é, cada pessoa, independentemente do gênero tem o direito de escolher o que quer fazer. Ao final, a aluna (04), que levantou toda a discussão, lembra ainda, que além, de soltar pipa, as meninas também podem jogar bola. Ela enfatiza o direito de jogar bola pelas meninas, porque sabe que a respeito deste assunto, o preconceito é bem maior.

Seguindo nesse entendimento, voltado à identificação, notamos, no comentário de uma aluna que houve manifestação de gosto, no sentido de haver gerado prazer, em relação à leitura realizada do capítulo VI do livro, que narrava a passagem do almoço em família na casa da tia de Raquel, a tia Brunilda: “Foi o que eu mais gostei. Fala sobre o almoço na casa da tia Brunilda. O primo dela que fazia confusão era muito chato, ficava mexendo nas coisas dela.” (Aluna 06).

A respeito disso, Amarilha (2006, p. 54) torna a nos dizer que “ler literatura é uma atividade experiencial, isto é, propicia ao leitor vivenciar emoções, situações, sentimentos sobre os quais passa a ter algum conhecimento, portanto, passa a ter certeza sobre alguma coisa”. Nota-se que o gosto da estudante, em relação ao capítulo VI, se deu em virtude das emoções que podem ter sido suscitadas na leitora, a partir do momento que toma conhecimento das atitudes inconvenientes do primo da personagem Raquel. Deste modo, poderíamos até dizer, que a leitora experimentou as mesmas sensações de tensão e angústias vivenciadas por Raquel, diante das ações inoportunas de seu primo Alberto.

Dentro dessa perspectiva, de o aluno apresentar uma resposta satisfatória à experiência que vivenciou com a leitura de *A Bolsa Amarela*, nos valem, ainda, de algumas peculiaridades presentes na personagem Terrível, o galo de briga, que tinha os pensamentos costurados. Então, em analogia a este personagem perguntamos aos alunos se eles pudessem costurar o pensamento das pessoas, como ocorreu com o

galo, o que gostariam de retirar, acrescentar ou costurar na cabeça das pessoas. Em resposta a isto, o aluno respondeu: “Eu escolheria pessoas preconceituosas e eu ia costurar a empatia na cabeça das pessoas e tiraria o preconceito e o ódio porque para mim uma pessoa com ódio e preconceito na cabeça não é feliz.” (Aluno 07).

Em um primeiro olhar, poderíamos dizer que o leitor manteve sua interpretação em proximidade aos pensamentos da personagem Raquel, uma vez que ambos contestam o posicionamento preconceituoso das pessoas na sociedade. Como sabemos, em *A Bolsa Amarela*, a protagonista chama a atenção, principalmente, à posição de rejeição vivida pela figura feminina na sociedade. Já o aluno, chama a atenção, não só para o preconceito em volta da mulher, mas também, ao preconceito e toda forma de ódio presente na “cabeça” das pessoas de modo geral. Incluída à interpretação do aluno, há o destaque para a palavra “empatia”. O estudante acena para este verbete, informando que se pudesse retiraria toda forma de preconceito e colocaria a empatia, ou seja, tornaria as pessoas mais compreensíveis e tolerantes ao próximo.

Já chegando ao final da experiência, momento em que os alunos haviam lido todo ou quase todo o livro, perguntamos aos leitores, em nossa dinâmica de estourar o balão, se eles foram mudando de opinião ao ler a história toda, e pedimos para nos contar como havia sido a mudança daquele pensamento. O aluno que manifestou curiosidade, logo no começo do enredo em saber se a voz que narrava a história era de homem ou mulher, declarou a seguinte afirmação: “Eu achei que no início Raquel parecia um ‘traveco’, mas não é não, porque ela foi percebendo que era melhor ser menina do que menino. Era melhor ser ela mesma do que outra pessoa.” (Aluno 01).

Diante disso, podemos notar que as impressões que o leitor construiu da personagem, no início da narrativa, foram se modificando à medida que ele foi chegando ao final da história. Àquelas dúvidas

iniciais que deram vazão ao leitor a acreditar que Raquel se trataria de um “traveco”, durante o processo da leitura, foram sendo reconstruídas, fazendo-o chegar a uma nova visão da personagem. Visão esta, que confirma ser Raquel uma menina, e não o contrário.

Ainda a respeito deste momento final da leitura, retomamos com a segunda versão da “Folha do Pensar”, para realizar uma espécie de fechamento do entendimento geral da obra. O texto de abertura desta segunda versão, era o seguinte: “Depois que conheci a história e fiz a relação do título do livro com as imagens, aprendi que...”. Assim, a leitora nos informou: “Raquel queria ter nascido menino, isso não significa que ela queria ser (lésbica) ou algo do tipo. Ela só estava cansada de colocarem as coisas proibidas para meninas, e as coisas proibidas para meninos, mas eu não vejo nenhum problema em jogar bola, soltar pipa e tal. Não é só menino que pode! (OBS: MINHA OPINIÃO) e aprendi muitas outras coisas, pois o livro tem muitas coisas mesmo!!! (desenho de um coração).” (Aluna 04).

No comentário que a aluna realiza, ela assinala para o aspecto que acreditamos que tenha sido o mais recorrente ao entendimento dos alunos, pois muitos deles, chegaram a semelhante conclusão. A leitora sinaliza para o aspecto relacionado às desigualdades entre homens e mulheres. Ela mostra que o desejo de Raquel ter nascido menino, se deu em função da personagem perceber que havia uma separação entre o que era permitido aos meninos e às meninas, e ela, Raquel, só queria ter seus direitos de menina também reconhecidos e permitidos. Ao final da exposição de suas conclusões, a leitora acrescenta que aprendeu muitas outras coisas com o livro, e com um desenho de coração, garante ter gostado muito de haver conhecido a história de *A Bolsa Amarela*.

Por fim, gostaríamos de mencionar dois últimos achados da experiência literária desses leitores que demonstraram, à semelhança da aluna (04), ter gostado muito de conhecer o livro *A Bolsa Amarela*. Para o aluno (01), sua experiência foi tão intensa que o fez querer conhecer

ainda mais deste livro: “Eu gostei muito do livro, e eu queria que tivesse a continuação de *A Bolsa Amarela: A Bolsa Amarela 2*.” Com esta afirmação, este leitor comprova que algo deste livro *lhe* passou e *lhe* atravessou, a ponto de ele querer continuar experimentando e conhecendo mais desta história em outras versões mais ampliadas do livro. Segundo Larrosa (2002, p. 25), “é incapaz de experiência aquele a quem nada *lhe* passa [...]”. Acreditamos que este sujeito incapaz da experiência, ao qual Larrosa se referiu, não se trata deste leitor que desejaria ver a continuação do livro que *lhe* tocou, em uma versão mais avançada, a versão de *A Bolsa Amarela 2*.

Portanto, encerrando, esse momento de relato da experiência dos alunos com *A Bolsa Amarela*, gostaríamos de citar um último achado, de um leitor, o aluno (07), que nos revelou o quão prazeroso foi para ele, ter conhecido a história de Raquel e de todos os personagens d’*A Bolsa Amarela*: “Eu amei a história, achei super criativa. Adorei a Raquel, achei ela INCRÍVEL. Sério, amei a história. Super legal”. A conclusão deste aluno, talvez, o tenha feito encontrar uma verdade, na beleza que é este texto literário. (TODOROV, 2009, p. 65).

ABOTOANDO AS IDEIAS: O QUE PUDEMOS GUARDAR NA BOLSA

O estudo que realizamos a partir da aplicação de uma pesquisa sobre a experiência literária dos leitores com o clássico da literatura infantil e juvenil, *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga Nunes, nos proporcionou desenvolver uma discussão em torno de como os leitores conseguiram estabelecer uma relação de identificação com a história e os personagens desta obra.

Acreditamos que a escolha teórica e metodológica utilizada nesta produção foi a chave para o envolvimento dos alunos durante o processo de leitura desta obra no ambiente escolar. Pelo viés do letramento

literário os estudantes mantiveram contato com um gênero mais denso da literatura, como é o caso deste romance de Lygia, e assim, de maneira mais lúdica e divertida os leitores puderam penetrar no mundo da fantasia e assimilar melhor as figurações presentes nesta narrativa juvenil.

No que se refere aos achados e guardados que os leitores conseguiram encontrar a partir da experiência literária com *A Bolsa Amarela*, gostaríamos de mencionar que estes leitores encontraram amparo na leitura ao perceberem que as suas próprias vivências e experiências se aproximavam àquelas sugeridas pela personagem central da narrativa.

Isto posto, no que tange às vontades que mexiam com a protagonista, os leitores, principalmente as meninas, chegaram à conclusão de que não deveria haver distinção entre meninas e meninos, uma vez que os dois gêneros devem exercer os mesmos direitos em uma sociedade.

Por fim, se faz necessário destacar que a realização desta experiência nos proporcionou enquanto professora pesquisadora, além de grande satisfação, uma oportunidade singular de repensar o nosso fazer pedagógico, ao que concerne, principalmente, à formação de leitores literários. É oportuno, ainda, lembrar que para procurar desenvolver uma postura crítica e reflexiva a respeito de nossa própria prática, exige-se de nós uma fuga da zona de conforto e dos modelos prontos de trabalho. No entanto, esta atitude é fundamental para a nossa formação permanente porque nos possibilita pensar e ressignificar nosso próprio caminho de buscas e descobertas de nossa prática pedagógica, pois como bem observou Amarilha (2006, p. 66-67), “se [quisermos que] a escola [seja] é o lugar da polêmica, da problematização como se aspira que seja, então esperamos que faça com que as crianças se confrontem com os personagens e ganhem, assim, uma educação leitora crítica”.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia. et. al. **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 35-49.

AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: a leitura crítica na sala de aula. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

BOJUNGA, Lygia. **A Bolsa Amarela**. 34. ed., 17^a reimpr. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2009.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** (Trad. de Laura Taddei Brandini). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.

DALVI, Maria Amélia, Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: _____. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. (Trad. de João Wanderley Geraldi). Universidade Estadual de Campinas. Revista Brasileira de Educação, 2002, nº. 19, p. 20-28.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: Zilberman, REGINA;

ROSING, Tânia M. K. (Orgs). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

RANGEL, Sandra de Queiroz. **Entre cigarras e formigas**: leituras e recepção de Esopo, La Fontaine, Lobato e Manuel Monteiro no ensino fundamental I. 2018. Dissertação – UFCG. Paraíba.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia. et. al. **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34.

TODOROV. Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

LITERATURA INFANTO-JUVENIL E CULTURA LOCAL: PROJETO INTERDISCIPLINAR PARA O 9º ANO

Wanilly do Nascimento Félix¹

Daise Lilian Fonseca Dias²

CONTEXTUALIZANDO O ASSUNTO

Este capítulo apresenta um panorama da nossa dissertação *Literatura infanto-juvenil e identidade local: projeto de intervenção para o 9º ano* (PROFLETRAS/UFCEG, polo de Cajazeiras, 2019). Nosso objetivo central é apresentar uma proposta de intervenção direcionada para a leitura da obra infanto-juvenil *O mistério das 13 portas no castelo encantado da ponte fantástica* (2012), do cearense José Flávio Vieira, com vistas a realização de um projeto interdisciplinar, com enfoque no desenvolvimento do sentimento de pertença e na valorização da literatura/cultura regional. Esta obra vem

1 Mestre pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: wanillyfelix@gmail.com

2 Profa. Dra. da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: daiselilian@hotmail.com

acompanhada de um CD com 15 músicas que ajudam a compor a história que se assemelha a um conto de fadas, além de um áudio-livro contendo todo o texto. A narrativa é um imbricado das lendas e mitos que povoam a memória do povo da região do Cariri/Ceará, uma vez que conta a história da região, ficcionalizada no Reino de Aimará. Defendemos que o trabalho com este texto-base possibilita abordagens diversas, tanto no tocante à leitura (por se tratar de uma obra regional com ricas marcas da cultura nordestina), como à várias áreas do conhecimento (Literatura, História, Folclore, Ecologia, Religião, etc), sobretudo por propiciar reflexões pertinentes para a vida do sujeito-educando, tais como: sua língua, costumes, o bairro em que vive, a sua região, etc, fortalecendo, o trabalho interdisciplinar de leitura no espaço escolar.

A interdisciplinaridade aqui proposta não é aquela entendida apenas como interconexões entre disciplinas, mas entre pessoas também. Estamos tratando de uma postura interdisciplinar adotada por toda a comunidade escolar, visando envolver professores, alunos, diretores, funcionários, pais, etc. A ideia é que todos se envolvam com uma visão reflexiva sobre a realidade que circunda a escola e os atores sociais que ali se encontram, buscando estar atentos aos reais anseios destes, traçando paralelos entre os conhecimentos e a vida da comunidade a que pertencem. Assim, propomos uma interdisciplinaridade entre literatura/cultura local e currículo escolar, e o envolvimento prático do educando na sua aprendizagem, pois acreditamos que, na medida em que o aluno for percebendo que os conhecimentos a ele ensinados também estão relacionados com a história do seu bairro, cidade ou região, haverá um maior envolvimento e interesse por parte dele na aprendizagem do que lhe é apresentado. Na verdade, a escola é, sem dúvida, o melhor espaço para o desenvolvimento do cidadão consciente, crítico e atuante na sua comunidade, capaz de transformar

a realidade em que vive, por meio de um sentimento de pertença pelo “seu lugar”, por meio de um desejo de ser e pertencer àquele ambiente, promovendo melhorias para o seu bairro e/ou cidade, garantindo um maior desenvolvimento e qualidade de vida para a comunidade local.

DISCUTINDO A TEORIA

O trabalho com a leitura tem se tornado cada dia mais desafiador, uma vez que ao professor/ mediador é delegada a tarefa de tornar a leitura prazerosa e significativa em meio a outras inúmeras atribuições e cobranças também de sua responsabilidade. Assim, surge um questionamento que norteará esta pesquisa: Como o professor de Língua Portuguesa pode estimular leituras prazerosas e, ao mesmo tempo, significativas para seus alunos? Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada é de abordagem qualitativa e de natureza bibliográfica, visando à construção de um projeto interdisciplinar de leitura literária para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Para tanto, o embasamento teórico no que diz respeito ao trabalho com a leitura é de extrema necessidade, pois sabemos que muitas são as possibilidades apresentadas atualmente ao professor, mas também vemos que nem sempre são aplicáveis para todas as realidades e contextos. Nesta perspectiva, é fundamental que o professor esteja atento às teorias e à sua *práxis*, de sorte que sua tarefa em sala seja prazerosa para si mesmo também, o que lhe estimulará pensar estratégias que possibilitem o trabalho com o texto literário de maneira dinâmica e significativa.

A nossa abordagem qualitativa está embasada nos postulados de Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), conforme ilustra o trecho a seguir: “as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram

ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa.” Entendemos ser este tipo de pesquisa o mais indicado para o pesquisador do espaço escolar, uma vez que buscamos respostas para questionamentos que envolvem diferentes atores, em um espaço social com muitas cobranças, por vezes divergentes, o que leva a práticas ineficazes, em muitos casos, do ponto de vista didático. Ademais, acreditamos que o professor/mediador do conhecimento deva estar em constante busca por metodologias que dinamizem seu trabalho e o torne eficaz. Neste contexto, surge nossa proposta de intervenção para o trabalho com a leitura no 9º ano do Ensino Fundamental, um projeto interdisciplinar, que visa envolver alunos e professores das diversas áreas do conhecimento, em um trabalho com a leitura literária que alcance resultados positivos em sala de aula, bem como na vida dos atores envolvidos no processo.

É importante considerar que, em virtude das dificuldades em se trabalhar com leitura no espaço escolar, na disciplina de Língua Portuguesa e nas demais disciplinas, é que se pensou esta proposta metodológica, uma vez que o trabalho com projetos permite uma maior contextualização dos conteúdos e facilita uma prática interdisciplinar nas disciplinas. Ainda, o trabalho com projetos permite uma maior interação dos alunos e dos professores, mediadores, responsáveis por estimular e articular atividades, dentro e fora da sala de aula, que motivem os alunos a participarem das aulas de maneira crítica, criativa e reflexiva. É importante salientar que os projetos devem ser construídos como uma alternativa, uma intervenção, que irá auxiliar o trabalho do professor, visto que o que estamos buscando são alternativas para uma docência menos tradicional, que fuja da ideia de que o professor é o detentor do conhecimento, e que a escola tem a função de apenas transmitir conteúdos para o educando.

O projeto interdisciplinar aqui proposto visa trabalhar com o conceito de interculturalidade, propondo a coexistência das identidades culturais que compõem a escola e a comunidade da qual ela faz parte. Ao pautar-se nesta perspectiva e na interdisciplinaridade, no trabalho coletivo, levando os sujeitos a reconhecerem suas diferenças, e a importância destas para o enriquecimento do trabalho, respeitando o que cada um pode fazer sozinho e o que é preciso realizar com a ajuda do outro, a interculturalidade se faz importante uma vez que permitirá uma interação entre os alunos e os professores, bem como entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, fortalecendo os laços entre estes atores sociais e construindo uma significação mais ampla para o ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares. Acerca desta questão, Candau (2012, p. 45 e 46) destaca:

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

Assim, trabalhar na perspectiva intercultural implica promover um diálogo entre os conteúdos previstos na base curricular e as vivências dos sujeitos envolvidos no processo. Significa trabalhar com todos os agentes escolares, a fim de promover mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem e na vida social destes. Envolve o desmistificar do conceito monocultural presente

na educação básica até hoje. Diz respeito às discussões sobre as definições de “nós” e “eles,” tendo como base o respeito pelo princípio da alteridade. Isto significa dar voz aos atores sociais e permitir que os saberes e culturas, até então marginalizados, tenham um espaço nas vivências escolares. É, por fim, um processo de descolonização da mente dos atores envolvidos e do currículo escolar também.

Para tanto, optamos por trabalhar com o texto literário por ser este uma ferramenta que viabiliza uma leitura prazerosa e significativa, sobretudo porque “o texto literário me fala de mim e dos outros; provoca minha compaixão; quando leio eu me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente os meus” (COMPAGNON, 2009, p. 31). Assim, o trabalho com a leitura partindo do texto literário será mais uma importante ferramenta, sobretudo porque nos permitirá desenvolver atividades do texto canônico ao contexto social e cultural do aluno, criando assim uma comunidade de leitores, para que ele se sinta envolvido pelo texto em foco. Nesse sentido, esperamos que o leitor nunca mais seja o mesmo, uma vez que ele despertará não só para a fruição do texto, mas também para a construção de conhecimento, de sua identidade e da sua comunidade. Nesta perspectiva, deve-se considerar com Cosson (2016, p.47 e 48) que:

[...] adotamos como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples

para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno.

Como se sabe, o uso do texto literário nos permite uma construção significativa dos conhecimentos, curriculares e culturais/sociais do aluno, sendo um aliado importante para o trabalho com a leitura, notadamente porque respeita e amplia o desejo de saber que o educando traz para a escola. É um processo que permite ao leitor reconhecer-se como ele mesmo o é, com suas diferenças e semelhanças, devidamente esclarecidas e respeitadas por si mesmo e pelos demais atores sociais da escola e da sua comunidade, integrando saber e conhecimento dentro do espaço escolar.

O projeto pedagógico, interdisciplinar de base intercultural aqui defendido partirá de uma narrativa popular, permitindo aos seus atores sociais uma maior aproximação com o texto e com o enredo, despertando o aluno tanto para a leitura e para a escrita, como para a promoção de um encontro entre conhecimentos curriculares e culturais, rompendo as barreiras entre culturas eruditas e populares, levando o leitor a descobrir-se dentro das diversas leituras que fará, notadamente porque “Tudo o que podem fazer os iniciadores de livros é levar as crianças – e os adultos – a uma maior familiaridade e uma maior naturalidade na abordagem dos textos escritos” (PETIT, 2013, p. 37).

Na verdade, o trabalho com a leitura e a escrita precisa ser pensado com uma finalidade definida. Como nosso objetivo é auxiliar o professor de Língua Portuguesa a promover abordagens significativas da leitura e da escrita no espaço escolar, formando leitores críticos e participativos, capazes de agir conscientemente como cidadãos na sua comunidade, a pedagogia de projetos é um importante suporte, sobretudo porque permite ao aluno um maior envolvimento prático e dinâmico com as habilidades de leitura e escrita.

Assim, a escolha desta metodologia se deu pela necessidade de se buscar uma prática que viabilizasse tanto a fruição da leitura, como também permitisse momentos de aprendizagem da habilidade leitora e dos conteúdos didáticos planejados para a disciplina de Língua Portuguesa, o que demanda tempo e planejamento, para que não sejam negligenciados nem o trabalho com a leitura, nem os conteúdos curriculares definidos para a série. A este respeito, Lerner acrescenta (2006, n. 195, p. 13–16):

Para dar sentido à leitura, são necessários projetos que não cabem em um dia. Por exemplo: adota-se, por dois meses, a atividade de conhecer um autor para se descobrir o que caracteriza seu estilo, os fios condutores de sua obra, etc. Infelizmente, as escolas costumam ensinar fragmentos de saber distribuídos em pequenas parcelas de tempo.

A autora pontua a importância do planejamento na ação pedagógica, sobre o tempo utilizado para ensinar um ou outro conteúdo, pois o que infelizmente vemos são práticas que fragmentam o saber em pequenas parcelas de tempo, e isso gera mais dificuldade na assimilação dos conteúdos pelos alunos. Pensando nisso, este projeto se fundamenta na interdisciplinaridade, pois com uma maior quantidade de atores envolvidos, a organização do tempo e dos conteúdos a serem ensinados no decorrer do projeto será mais bem vivenciada pelo educando. Além disso, os diálogos entre as várias áreas do saber, tendem a fortalecer o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, o que certamente é de interesse de todas as disciplinas curriculares.

Assim, o projeto que ora se apresenta tem como norte a leitura e a interdisciplinaridade, conforme seu título sugere. Para a efetivação do trabalho com o contexto social do aluno como estratégia

para despertar uma maior interação destes no trabalho com a leitura no espaço escolar, foi escolhida a obra: *O mistério das treze portas no castelo encantado da ponte fantástica* (2011), de autoria de: José Flavio Vieira, natural de Crato-Ceará. A narrativa trata da história de Mateu e Catarina, personagens folclóricas da região do Cariri. O livro em apreço apresenta uma história que envolve os protagonistas em diversas aventuras nas quais eles aparecem inclusive em diferentes histórias daquelas típicas da sua lenda local. Neste sentido, é importante considerar com Petit (2013, p. 144) que:

É preciso lembrar que é tarefa dos mediadores do livro permitir que todos tenham acesso a seus direitos culturais. E que entre estes direitos figura, certamente, o direito ao saber e à informação em todas as suas formas. Figura também o direito ao acesso à própria história e à cultura de origem. Também o direito de se descobrir ou se construir com a ajuda de palavras que talvez tenham sido escritas do outro lado do mundo ou em outras épocas; com a ajuda de textos capazes de satisfazer um desejo de pensar, uma exigência poética e uma necessidade de relatos que não são exclusividade de nenhuma classe social, de nenhuma etnia.

A citação acima reflete a escolha pela obra de Vieira, sobretudo porque busca levar o aluno a interagir com uma narrativa que lhe proporcione (re)viver a sua cultura local, destacar características literárias próprias da região, bem como saberes e conhecimentos universais. O autor propõe, na verdade, nesta obra, uma compilação de diversos elementos e figuras das lendas locais através de um olhar regionalista, sombreado por elementos fantásticos, intertextualidade com literatura grega e inglesa (Shakespeare) e com a Bíblia, tudo isto promovendo a cultura local em um universo da

fantasia, tipicamente nordestino. Estas questões são tratadas também através de figuras históricas da região, de modo que qualquer leitor local reconhecerá antigos moradores feitos personagens, bem como o falar local, *via* crítica social e fantasia.

TEMA DO PROJETO: EU FAÇO PARTE DESTA HISTÓRIA

APRESENTAÇÃO: Este projeto visa levar o educando a compreender que mesmo não figurando nos cânones nem local nem nacional, a obra em tela é rica e merecedora de admiração não apenas por tratar do povo do qual faz parte seu autor, com seu linguajar, costumes, lendas e mitos, mas pelo conhecimento que ela proporciona, visto que traça paralelos entre a cultura do povo Caririense e culturas estrangeiras, através da intertextualidade e da combinação de diversos elementos literários. O texto-base deste projeto insere-se numa rica tradição literária universal que realça a erudição do seu autor, sem, contudo, afetar a compreensão e a leveza característica de uma obra voltada, sobretudo, para o público infanto-juvenil. Além de fomentarmos o conhecimento das diferentes etnias que formam o povo caririense, pretendemos trabalhar o respeito às diferenças culturais regionais brasileiras, combater o preconceito, a discriminação, a exclusão social, incentivar o sentimento de pertença e alteridade do educando – temáticas que a obra enseja. O detalhamento da proposta de atividades para a disciplina de Língua Portuguesa encontra-se devidamente fundamentado teoricamente, na nossa dissertação.

PÚBLICO ALVO:

Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

OBJETIVO GERAL:

Através da leitura e exploração da obra literária em estudo, sob diversas perspectivas crítico-teóricas, dentre elas a interculturalidade e a pós-colonialista, levar o educando a refletir sobre sua cultura, identidade, povo e aspectos literários que a obra enseja, tais como, cânone/ contra-canône, o fantástico, o maravilhoso, utopia e distopia, dentre outros.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Produzir retextualizações a partir da história; Fazer levantamento das lendas e mitos da região, refletindo sobre os conceitos de mito, lenda, fantástico e maravilhoso; Produzir um Blog da turma com as atividades produzidas; Buscar notícias através de pesquisas de campo e bibliográficas sobre as personagens e os mitos e lendas presentes na obra; Confeccionar máscaras (técnica do balão) com o tema – Os personagens da história; Produzir gráficos a partir de pesquisas sobre etnias mais comuns na cidade e no estado; Confeccionar mapas e /ou maquetes com as diversidades geográficas e culturais do Cariri; Produzir curtas/ animações sobre a história e seu autor.

JUSTIFICATIVA:

Em meio às dificuldades e aos desafios de se trabalhar conteúdos que sejam significativos para a vida do educando, a leitura e a cultura regional - atrelados aos conhecimentos científicos - tornam-se bons aliados como estratégia pedagógica no contexto escolar contemporâneo. Entendemos que para o educando querer aprender e participar do conhecimento, não basta apenas a exposição a eles, mas envolver-se com eles, participando efetivamente dos saberes e conhecimentos levados para a escola através de atividades grupais e interativas.

É necessário ensinar a aprender, não apenas a “matéria”, mas todos os saberes que dialogam com a vida do educando,

proporcionando uma maior interação, rica e prazerosa entre educador e educando, despertando um sentimento de pertença (a um grupo escolar, a uma comunidade, a uma região, etc) nos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Cosson (2016, p. 46) destaca a necessidade de organizarmos o ensino de leitura para que o professor confira se o aluno efetivamente leu o texto, com vistas a promover abordagens críticas dele e estabelecer relações entre o texto, o aluno e a sociedade:

É necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos.

Segundo os PCN (1997), o desafio da Pluralidade Cultural é respeitar os diferentes grupos e culturas que compõem o mosaico étnico brasileiro e mundial, incentivando o convívio dos diversos grupos e fazer dessa característica um fator de enriquecimento cultural. Com ela propomos nesta pesquisa o respeito às diferenças, o enriquecimento humano (social, emocional, cultural, etc) que elas ensinam, ao mesmo tempo, a valorização da própria identidade cultural e regional, através de um texto de literatura infantil, produzida por um autor local.

Sendo assim, cabe à escola incentivar o respeito mútuo e a valorização da diversidade cultural existente em cada região brasileira, por meio de uma educação inclusiva e que demonstre a importância das diferenças que formamos cidadãos, tornando-os capazes de fazerem parte de uma sociedade mais justa e humana.

Com esse propósito, pensamos este projeto, buscando possibilitar ao aluno uma leitura de mundo mais ampla e prazerosa, levando-o a reconhecer o que é pertencente ao seu ambiente cultural e o que é externo a ele, tornando possível um processo consciente de construção e/ou fortalecimento da identidade local e nacional. Um dos principais objetivos é criar oportunidades para o educando se tornar consciente do seu ambiente cultural, sendo capaz de conviver com as diferenças, respeitando-as.

Com relação ao texto-base, *O mistério das 13 portas...*, ele traz consigo a marca da intertextualidade, sobretudo no entrelaçamento das mais diversas culturas e tradições literárias, conforme se verá a seguir, constituindo-se em uma verdadeira epopeia nordestina brasileira, construída pelo modo utopia, com virada distópica, em relação à questão do meio ambiente.

INTERTEXTUALIDADE COM HISTÓRIAS DA TRADIÇÃO ORAL:

Um caso de intertextualidade no texto em estudo está diretamente localizado no campo da tradição de histórias orais, como aquela da personagem Canena que é mais conhecida como Papafigo. Muito familiar no nordeste brasileiro e muito popular, sobretudo até os anos de 1980, diz-se que ela comia o fígado de crianças peraltas. Muitos pais usaram desta fama que foi a ela atribuída para evitar danações dos filhos. Outro caso de história da tradição oral e importante na região nordeste, é aquele da famosa lenda da Caipora, retomada na descrição do personagem Rei da Serra: “Então fiz amizade com a Caipora, que é o espírito que protege os animais que são perseguidos pelos caçadores” (VIEIRA, 2012, p. 37). Nestes dois exemplos, temos uma amostra de aspectos comuns aos contos de fadas, isto é, figuras assustadoras do folclore local, bem como a do Lobo Mau, das bruxas e das madrastas.

É nítida a intenção do autor José Flávio Vieira de recheiar de fantasia a história da região do Crato/CE. Isso nos permite passear na história local através de fatos históricos que se tornaram “lendários” no imaginário popular com o passar do tempo. Aqui ele faz as vezes de um Homero, colocando no papel feitos de figuras reais e imaginadas que um povo consagrou nas suas tradições mais queridas. Vieira registra para a posteridade elementos universais que se tornaram locais, através de lendas, como aquela do Lobisomem, no caso, *via* definição do personagem Vicente Finim “Eu sou lobisome, mei lobo, mei homem/ Destino ingrato, eu vivo assim/ Se a lua é cheia viro lobisomem/ Na lua bem nova: Vicente Finim” (VIEIRA, 2011, p. 46). Este tipo de construção também pode ser visto em outros mitos, como a personagem Vovô Jéfferson que é uma divindade que protegia a terra ou o lugar em si, comparando-o ao seu equivalente grego: a deusa Deméter. A obra em apreço também nos faz refletir sobre questões importantes para esta região, como o descaso com o meio ambiente, quando aborda o desaparecimento do Soldadinho (soldadinho-do-ararape), pássaro típico da região do Cariri, ameaçado de extinção em nível global.

INTERTEXTUALIDADE COM OBRAS CLÁSSICAS DA LITERATURA:

Uma vez que a obra “bebe” nas mais diversas fontes culturais ocidentais, encontramos nela um acontecimento que remete ao mito da Esfinge grega, como na cena em que Dona Regina explica a Mateu como fará para quebrar o encantamento do Reino de Aimará:

Suba a Serra. É lá pras bandas do Olho
D’água do Diabo, pertinho da Ponte de Pedra.
Só tem um problema: a serpente vai te testar,

fazendo três perguntas. Se você não resolver as charadas, ela vai te engolir! Se passar no teste, Mateu, ela vai te dar a chave para resolver o feitiço (VIEIRA, 2012, p. 23).

Ana Maria Machado (2002) destaca a relevância de o professor considerar a tradição grega nas aulas de literatura, notadamente por ser uma das culturas que forjaram o modo de vida ocidental. Neste caso da Esfinge, tem-se a questão de um rito de passagem para o herói que, assim como Édipo e Hércules, por exemplo, venceram as charadas da Esfinge e deram prosseguimento ao seu destino heroico. Isto remete ao valor do herói para os rumos da sua sociedade, tanto para o mal (um resultado negativo, como em Édipo) quanto para o bem (como no caso de Hércules). O herói da obra em estudo e seu destino estão mais próximos de Hércules, não pela força, mas pela inteligência que o faz solucionar o enigma e ajudar seu povo.

Temos ainda um caso de intertextualidade explícita com o clássico *Dom Quixote*, quando Mateu abre a porta onde se encontra o Padre Verdeixa e diz: “O homem era magro e desengonçado, parecia um Dom Quixote: Padre Verdeixa.” (VIEIRA, 2011, p.65). Além da aparência do personagem, o elo com a obra de Cervantes aparece de modo implícito na atmosfera de aventura mítica que permeia ambas as obras. Assim, o leitor precisará recuperar estes diálogos para que a leitura ganhe sentidos, sendo necessário tanto a compreensão do que é intertextualidade, como também a reflexão acerca da presença e da importância destes diálogos entre ambos os textos, que ele irá recuperar na leitura.

Na narrativa em apreço, há fortes marcas de intertextualidade com a literatura europeia (da qual, boa parte também se formou a brasileira), tais como aquela relacionada ao famoso personagem da literatura inglesa, Gulliver, como se observa na narrativa do

personagem Príncipe Ribamar da Beira-Fresca: “Desde aquele dia, fiz inúmeros empreendimentos no Reino de Aimará: instalei por lá a primeira “Fábrica de Descarçar Fumaça”; montei, também, a primeira “Usina de Beneficiamento de vento” (VIEIRA, 2011, p. 53). Em uma das viagens de Gulliver, o herói se depara com um mundo onde a ciência (inglesa) é ridicularizada por meio de laboratórios científicos que são especializados em tarefas inúteis, como as citadas acima pelo personagem de Vieira.

INTERTEXTUALIDADE COM A BÍBLIA E OUTRAS TRADIÇÕES CULTURAIS

Além deste exemplo de intertextualidade, temos o caso da Bíblia, na passagem do dilúvio que destruiu todo o reino de Aimará:

[...] Só houve um pequeno problema: eles não calcularam o tamanho do dilúvio que haviam provocado. Com algumas horas, a água começou a banhar a encosta da serra e, já à noite, começou a inundar o acampamento dos aimaraenses em cima da serra.[...] (VIEIRA, 2012, p. 14,15).

Este conteúdo de origem bíblica constitui-se uma marca cultural brasileira, visto ser este um país de maioria cristã, elemento que é também uma forte característica da Região Nordeste, que se destaca no país pelo seu apego às tradições cristãs. Neste caso, tem-se um tipo de intertextualidade facilmente identificável pelos leitores da obra. Machado (2002) recomenda que esse tipo de tradição religiosa não pode ser desconsiderada no trabalho com o texto literário, sobretudo porque é um elemento que moldou a forma de ser, de pensar e de agir do Ocidente e, por óbvio, do povo brasileiro.

Mediante o exposto, observamos que a obra em estudo, *O Mistério das trezes portas no Castelo Encantado da Ponte Fantástica*, é rica em muitos quesitos, mas como tantos outros textos, orais ou escritos, não está isenta da ação de outros dizeres; por isto dialoga, ao mesmo tempo com textos bíblicos e com textos de outra natureza, como aqueles que fazem uso do fantástico e do maravilhoso, tudo isso entrelaçado, por vezes, em um único parágrafo:

Mateu e Catirina, depois de expulsos do Reino de Aimará, partiram sem destino. Catirina estava já com três anos de gravidez e, estranhamente, o neném não dava sinais de querer nascer. A viagem foi longa e cansativa. A burrinha quase que não suportou o esforço (VIEIRA, 2012, p, 16).

Este trecho, dialoga com a passagem bíblica que relata o nascimento de Jesus, quando Maria teve que empreender uma longa viagem e em condições precárias – em virtude do tipo de transporte existente à época, sobretudo o jumento, um animal típico das narrativas bíblicas e amplamente associado ao nordeste brasileiro - para a cidade de Belém, mesmo estando grávida. O tempo da gravidez da personagem rompe com o realismo da associação com o texto bíblico, e insere o improvável na cena, ao tempo em que se aproxima do caráter miraculoso que norteia a concepção de Cristo.

A intertextualidade com a Bíblia também pode ser observada na passagem da décima porta, na canção do Beato Zé Lourenço, que se inicia com os versos: “Se viemos do barro mundo/ Se nascemos da mesma costela” (VIEIRA, 2012, p. 17), que remetem ao relato bíblico da criação. Temáticas bíblicas também podem ser encontradas no falar de outros personagens que representam o homem comum da região e sua devoção ao Cristianismo - sendo

esta uma característica recorrente na cultura nordestina - como na canção do personagem Capela, que foi um dos mais conhecidos homossexuais desta região, uma vez que trabalhou como cozinheiro em vários bordéis da cidade do Crato. Em uma das canções da obra em estudo, ele se intitula: “Às vezes Sansão/ Às vezes Dalila” (VIEIRA, 2012, p. 21), remetendo ao relato bíblico do herói trágico e de proporções épicas, Sansão, e seu fatídico romance - impróprio para sua fé - com a prostituta Dalila. Aqui tem-se o exemplo de homem destruído pela sua entrega indevida aos prazeres carnavais. Vale salientar que este personagem histórico e seu representante ficcional se intitulavam Sansão ou Dalila, porque era homossexual (aqui reside sua identificação com a prostituta Dalila) e muito valente, ele batia em homens que agiam de modo errado, como bater em mulher, por exemplo (um herói justiceiro, como Sansão).

Temos ainda uma comparação do Vovô Jéfferson - ilustre morador da cidade de Crato que foi o dono do Sítio Fundão, hoje conhecido como Geossítio Batateira. Até o seu falecimento, Vovô Jéfferson manteve a área do Fundão florestada - a “Moisés prestes a atravessar o Mar Morto” (VIEIRA, 2012, p. 21) remetendo-nos a Moisés, importante personagem do Antigo Testamento, em um momento de grande perigo, mas que é protegido milagrosamente por Deus. A inexatidão - Moisés e o povo de Israel atravessam, na verdade, o Mar Vermelho - ilustra a falta de leitura bíblica comum na região, mesmo sendo ela o Livro Guia da fé abraçada.

Ao beber nas mais diversas tradições culturais e literárias, o autor do livro em estudo parece seguir princípios da estética épica ao produzir uma obra que serve como um documento histórico/cultural do seu povo, ao tempo em que o insere em um universo multifacetado de outras culturas que estão presentes tanto no contexto histórico local quanto no seu próprio texto. Assim, ao tempo

em que demonstra erudição, a obra eleva e engrandece o povo do Crato, tanto o homem comum “anônimo” quanto figuras históricas que forjaram a história local e nacional, ressaltando quanto do externo (de outras culturas) se tornou interno na cultural local que, semelhante ao Brasil como um todo, na condição de ex-colônia, nasce como nação - mediante os moldes europeus - na intersecção entre as mais diversas tradições estrangeiras, as quais ainda perduram no dia-a-dia local da cultura nordestina, por exemplo.

AÇÕES NAS DISCIPLINAS

PORTUGUÊS - Debates, produções textuais; leitura e interpretação de textos, imagens e vídeos; vocabulário; Leitura do livro *O Mistério das Treze Portas no Castelo Encantado da Ponte Fantástica*.

- Debates sobre a história: Onde se passa a história? Quem são os personagens? Onde vivem ou viveram?
- Pesquisar sobre os personagens e autor. (cidade/estado - localização no mapa)
- Produção de cordéis e curtas sobre a história.
- Soletrando com palavras retiradas da história.
- Entrevistas com o autor e familiares sobre os personagens da obra;
- Criar um novo final para a história, incluindo novos personagens que podem ser parentes dos alunos ou pessoas da comunidade.
- Traçar paralelos entre os mitos da história e outros mitos nacionais.
- Produção de poemas e/ou repentes sobre o livro (personagens, locais, etc.)

- Criar uma mala literária, toda semana um aluno leva o livro para casa, em mala personalizada, faz a leitura com a família e conta a experiência na semana seguinte.
- Confeccionar um dominó literário com expressões típicas de personagens da obra, visando identificar a qual personagem pertence as marcas linguísticas selecionadas etc.

MATEMÁTICA: Como o projeto será debatido com professores e gestores antes do início das aulas, as atividades a seguir propostas para as demais disciplinas, são apenas sugestões, uma vez que cada professor deverá efetuar seu próprio planejamento. Para este componente curricular, sugerimos pesquisar descendências étnicas dos personagens da história e das pessoas da escola e da cidade (local) para produzir gráfico com dados que mostrem essa identificação das pessoas da região com os personagens da obra.

GEOGRAFIA: Confeccionar mapas e /ou maquetes com as diversidades geográficas e culturais presentes na obra.

ARTES: Produção de máscaras das personagens, para expor, com pinturas, recortes e colagens com os mais variados materiais (**RECICLAGEM** - técnica do balão); Trabalhar as músicas que compõem a narrativa.

CIÊNCIAS: Fazer levantamento das questões ambientais que aparecem na narrativa e apresentar através de maquetes ou desenhos.

HISTÓRIA: Estudar aspectos da História do Ceará, principais etnias e suas influências no desenvolvimento populacional do Cariri; O que é cultura? O que é cultura do Nordeste? O que é cultura indígena, negra e branca? O que é folclore? O que é colonização? Pesquisar em grupos (dividir a turma em grupos de até 5 componentes) e depois apresentar os resultados para a escola.

PRODUÇÃO DE BLOG JUNTAMENTE COM OS ALUNOS

Atividades realizadas, com fotos e comentários dos próprios alunos.

AVALIAÇÃO:

A avaliação dar-se-á mediante participação dos alunos, bem como por meio de produções construídas durante a execução do Projeto. A avaliação será contínua e com os seguintes critérios: participação, produção escrita, organização, oralidade, desembaraço nas apresentações, produções artísticas, participação na produção do blog e comentários postados.

RECURSOS:

Computador; folhas xerocadas, tintas guache, materiais recicláveis (sucatas); internet; data show; balão; etc

O projeto se iniciará com a apresentação da obra aos alunos. Cada professor irá abordar em sala os pontos que sua disciplina contempla. Através da mediação dos professores, os alunos desenvolverão as atividades propostas que serão apresentadas em uma data específica – Culminância do Projeto (Semana do Folclore). Na ocasião, alunos, pais, autor (se possível), familiares das personagens e comunidade escolar devem ser convidados a participar. Os alunos, orientados pelos professores, deverão apresentar produtos de suas leituras e vivências durante o projeto para serem expostos e apresentados neste dia.

Assim, para a efetivação de um trabalho prazeroso e significativo com a leitura para o educando, o projeto aqui apresentado objetiva envolver os educadores mediadores do saber com o intuito

de trabalhar a leitura numa perspectiva reflexiva e libertadora, levando o aluno/educando a reconhecer suas marcas identitárias diminuindo os preconceitos e violências tão presentes no cotidiano escolar. Observa-se que essa é uma prática pedagógica que visa à equidade, à democracia e à afirmação dos direitos de todos que compõe o espaço escolar e a comunidade. O papel da escola e do professor é formar sujeitos com suas marcas culturais e identitárias bem desenvolvidas, conscientes das diferenças que os compõe e dos seus direitos como cidadão. Acostamo-nos a Petit (2013, p. 102 e 103) quando declara:

Eu acredito que a difusão da leitura pode contribuir para a democratização em outro registro e em certas condições; e por democratização entendo um processo em que cada homem e cada mulher podem ser mais sujeitos de seu destino, singular e partilhado. Escutando os leitores falarem, percebemos que por meio da leitura, ainda que episódica, é possível estar mais bem equiparados para ter controle sobre esse destino, inclusive em contextos sociais muito restritivos. Mais bem equipados para resistir a alguns processos de marginalização ou a mecanismos de opressão. Para elaborar ou reconquistar uma posição de sujeito, e não ser apenas objeto dos discursos dos outros.

Nessa perspectiva, os professores são convidados a estimular com seus educandos uma intimidade com a leitura e com as narrativas por eles lidas, buscando sempre dar sentido às atividades propostas dentro e fora da sala de aula, mostrando que a leitura tem o poder de nos conectar com o outro e, principalmente, com nós mesmos. Ainda segundo Petit (2013, p. 27):

Não esqueçamos, o leitor não consome passivamente um texto, ele se apropria dele, o interpreta, deturpa seu sentido, desliza sua fantasia, seu desejo, suas angústias entre as linhas e as mescla com as do autor. É aí, em toda essa atividade fantasmática, nesse trabalho psíquico, que o leitor se constrói.

Portanto, o professor que trabalha numa perspectiva intercultural é um professor que reconhece os mais diversos discursos, em sua maioria ainda impregnados do poder do dominador que acen-tua desigualdades presentes na cultura local e no currículo. Assim, este professor poderá usar este projeto pedagógico para questionar e refutar discursos de dominação, mobilizando a construção de novos discursos que fomentem a equidade e o respeito às diferenças, marcas importantes na construção da identidade do educando.

Concluimos com Compagnon (2009, p. 72), acreditando que a escola pode tornar a leitura presente no cotidiano dos educandos uma ferramenta para o aluno crescer, respeitar-se e respeitar os outros:

Literatura para quê? A literatura é substituí-vel? Ela sofre concorrência em todos os seus usos e não detém o monopólio sobre nada, mas a humildade lhe convém e seus poderes continuam imensos; ela pode, portanto, ser abraçada sem hesitações e seu lugar na Cidade está assegurado. O exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir.

Nessa perspectiva, acreditamos que este projeto auxiliará o trabalho do professor de Língua Portuguesa no ensino de leitura literária e escrita, ao tempo em que enriquecerá o espaço escolar nas relações interpessoais dos alunos e dos professores. O professor inovará suas técnicas de ensinar e manterá uma relação mais próxima com seus alunos e colegas de trabalho. O aluno viverá novas experiências despertando seu desejo pelo saber, momento em que ele próprio será responsável pelos conteúdos e por sua aprendizagem, sendo apenas mediado pelo professor que irá sugerir leituras, pesquisas e atividades, objetivando um maior rendimento no ensino escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que uma das maneiras mais instigantes e significativas de aprendizagem se dá quando o aluno se vê no objeto de ensino/aprendizagem. Com a leitura não é diferente. Para tanto, sugerimos a abordagem da Literatura Regional par ao público infanto-juvenil, como meio de possibilitar este encontro. Partindo das histórias e cultura da uma/sua região, o aluno vivenciará um processo de interação entre conhecimentos que a escola deve discutir, e os saberes do seu ou de um povo que contribuem na formação de sua identidade individual e coletiva, e que não podem ser desmerecidas no processo de ensino-aprendizagem.

A proposta metodológica aqui sugerida envolve uma narrativa regional como um “espaço privilegiado de construção da identidade” do educando, bem como do desenvolvimento do sentimento de pertença ao seu lugar, sua região, ao mesmo tempo, contribuindo com o despertar de leitores críticos e atuantes em sua comunidade. Por isso, o projeto de leitura interdisciplinar aqui abordado visa atuar na perspectiva da interculturalidade, promovendo um diálogo

entre saberes e conhecimentos, permitindo aos sujeitos-educandos construir e ou fortalecer sua identidade e suas relações sociais, algo extremamente necessário em um contexto social e político em que tanto se almeja a equidade. Com isso, esta pesquisa visou assistir o professor de Língua Portuguesa para uma abordagem significativa da leitura na escola, no 9º ano do Ensino Fundamental. Criamos um projeto interdisciplinar de leitura e escrita para ser trabalhado nas escolas públicas desta região e servir de inspiração para trabalhos nesta mesma perspectiva em todo o país.

Neste estudo, que se iniciou com a indagação de como trabalhar a leitura de maneira prazerosa e significativa na educação básica, podemos constatar que são muitas as questões que perpassam este tema, indo desde o trabalho do professor que precisa vivenciar constantes formações, a fim de melhorar suas práticas, passando pela importância do domínio da habilidade leitora em nossa atual sociedade, até chegarmos ao papel da escola contemporânea que precisa urgentemente aliar suas práticas com as necessidades reais dos seus educandos, garantindo a estes uma verdadeira formação cidadã.

Por fim, apresentamos a Literatura Regional para o público infante-juvenil como estratégia para potencializar o ensino da leitura, pois esta é de notável relevância no contexto escolar. Ressaltamos, ainda, sua importância no processo de ensino-aprendizagem, notadamente porque além de tornar o ensino dinâmico e significativo, contribui para o desenvolvimento dos sujeitos em formação, o que a torna atraente para uma educação que se pauta na equidade.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Mari Ferrão. **Diferenças Culturais, Interculturalidade e educação em direitos humanos**. Edc. Soc. Campinas, 2012.

COMPAGNON, Antoine de. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução de Celina Olga de Souza – São Paulo: Editora 34, 2013 (1ª edição).

VIEIRA, José Flávio. **O mistério das treze portas no castelo encantado da ponte fantástica**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2011.

LETRAMENTO LITERÁRIO E QUESTÕES DE VIOLÊNCIA E GÊNERO NA ESCOLA: MARGARIDA MARIA ALVES NO CORDEL

Renata Maria Fernandes de Oliveira¹

Aldinida Medeiros de Souza²

INTRODUÇÃO

O ensino de Literatura na escola tem sido alvo de inúmeras discussões por apresentar um grande desafio para o professor de Língua Portuguesa. Pois, em algumas situações, na educação básica, principalmente, os textos literários estão sendo utilizados apenas para o estudo gramatical, com o objetivo de fazer com que o aluno aprenda a decodificar o código formal da escrita e memorizar a gramática normativa. Dessa forma, o caráter literário do texto acaba sendo reduzido a um simples meio para atingir uma finalidade educativa e limitada.

1 Mestra pelo ProfeTRAS e Professora da Sec. Municipal de Educação de Serraria.

2 Professora Doutora da Universidade Estadual da Paraíba.

Os estudos ligados ao Letramento Literário, despontados no final do século XX e início do século XXI, trouxeram um novo olhar e uma nova proposta para a abordagem do texto literário em sala de aula. Muitos docentes já assimilaram essa nova proposta, mas muitos ainda estão presos às antigas e cristalizadas práticas de tratamento do texto literário como pretexto e ponte para estudo da gramática, por exemplo (Cf. COSSON, 2009).

O letramento, grosso modo, pode ser definido como a apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas. Segundo Magda Soares (2009), letramento é o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 39). Assim, o letramento está associado à utilização das práticas de leitura e escrita as quais o indivíduo ou grupo está inserido. No entanto, para a inserção desse indivíduo no mundo letrado, se faz necessária a aplicação dessas práticas, a partir de experiências envolvendo a leitura e a escrita, dentro do seu convívio social.

Assim, o letramento literário possui algumas especificidades, pois compreende, por um lado, um uso diferenciado da linguagem, e da escrita; mas, por outro, “uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, p. 12). Portanto, a formação do leitor literário é o objetivo desse tipo de letramento. E, para essa formação, “é necessário pensar a obra e o leitor” (COSSON, 2009, p. 12). É preciso, de certa maneira, pensar em condições de leituras favoráveis ao desenvolvimento da capacidade crítica para que o leitor expanda as suas vivências para além dos sentidos do texto, possibilitando o experimento de outras realidades, por meio de uma transposição do mundo imaginário através da leitura de diversas obras.

A esse respeito, Cavalcanti (2002, p. 13) enfatiza que “o texto literário é mais do que suas estruturas discursivas, ele extrapola esse universo concreto para adentrar-se nas construções do imaginário de cada leitor [...]”. Percebe-se, então, que a literatura teria uma função que vai além do que se analisa pelas teorias, pois ela é, *per si*, um universo que permite ao leitor o acesso a vários imaginários e conjuntos histórico-social e cultura.

Em se tratando de letramento, mais especificamente do letramento literário, podemos dizer que ele conjuga uma forma diferente de encontro com o texto, pois a literatura é um espaço privilegiado para o acesso à linguagem. Segundo Cosson, a literatura é capaz de se materializar “[...] em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (2009, p. 17), ou seja, faz parte da vida das pessoas, através de várias leituras, e a partir do imaginário criado por quem tem acesso a esta arte, ela pode colaborar para transformar a realidade de cada um.

Na prática pedagógica, para que de fato esse letramento aconteça, é essencial promover a inserção de diversas obras literárias na sala de aula. Pois, esses textos são fundamentais ao desenvolvimento da prática de leitura e corroboram para um leitor mais autônomo e crítico, que para além da fruição do texto, pode estreitar a relação do aluno-leitor com o meio social no qual está inserido.

Diante disso, esta pesquisa consistiu em um estudo do cordel *Margarida Maria Alves* (2008), de Medeiros Braga, por considerarmos que esse gênero é importante para proporcionar aos alunos uma maior aproximação com o texto literário, fomentando a imaginação. E, ainda, por apresentar uma linguagem atrativa, em virtude da sonoridade expressa em seus versos, que estimula a leitura oral e a criatividade, além de ajudar a promover uma aprendizagem significativa e contextualizada, neste caso, as questões de gênero, mais especificamente o tema da violência contra a mulher e a violência no campo.

Por meio da acessibilidade aos folhetos, vê-se que a prática da Literatura de Cordel na escola pode tornar a leitura uma atividade envolvente e despertar uma nova possibilidade de interação na sala de aula, na busca de ressignificações para o ensino-aprendizagem. Uma vez que isso também pode estimular nos discentes o gosto pela leitura, conscientizando de que, através dela, desenvolverá sua capacidade de raciocínio e sua competência em lidar com o mundo crítico. Além disso, a poesia presente no cordel se destaca pela riqueza das palavras, notadamente os regionalismos, bem como a musicalidade, o ritmo e as rimas. Esses recursos chamam a atenção dos educandos mostrando uma praticidade no aprendizado e facilitando a linguagem textual.

Portanto, este artigo é resultado de uma dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS), do Centro de Humanidades “Osmar de Aquino”, Campus III – Guarabira, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)). Nossa proposta teve como objetivo geral trabalhar com os alunos o cordel *Margarida Maria Alves* (2008), do já mencionado cordelista, que traz elementos sobre a vida e a luta desta líder sindical camponesa, a fim de promovermos uma ação interventiva de desenvolvimento da leitura literária de alunos do 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental II, de uma escola pública municipal de Serraria/PB. Acrescido, desse modo, dos seguintes objetivos específicos: a) possibilitar a formação de leitores, em sala de aula, a partir da leitura de folhetos de cordel; b) refletir sobre a função social da Literatura de Cordel como um veículo de conscientização sobre o tema violência contra mulher e a valorização desta no meio social.

Como embasamento teórico para presente estudo, contamos, principalmente, com estudos de Rildo Cosson (2009), Kleiman (2016), Solé (1998), Marinho & Pinheiro (2012), Melo (1982), Lajolo (1982), e Todorov (2009). Além disso, buscou-se possibilitar

atividades diversificadas que incentivem a leitura dos alunos, com o objetivo de promover um debate educativo que proporcione a conscientização de todos no que se refere ao combate à violência no campo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CORDEL

O cordel, enquanto manifestação artística e cultural, surgiu no Brasil, ainda no período colonial, em fins do século XVIII, trazida pelos portugueses. Mas, só no final do século XIX, ganhou consistência após a publicação dos primeiros folhetos escritos por Leandro de Barros, paraibano de Pombal, que foi elevado a patrono da Literatura Popular em Verso e deixou uma grande contribuição para a cultura popular nordestina.

Assim, o cordel se popularizou no Nordeste brasileiro, uma região que apresenta uma intensa manifestação cultural:

No Nordeste, por condições sociais e culturais peculiares, foi possível o surgimento da literatura de cordel, de maneira como se tomou hoje em dia característica da própria fisionomia cultural da região. Fatores de formação social contribuíram para isso; a organização da sociedade patriarcal, o surgimento de manifestações messiânicas, o aparecimento de bandos de cangaceiros ou bandidos, as secas periódicas provocando desequilíbrios econômicos e sociais, as lutas de famílias deram oportunidades, entre outros fatores, para que se verificasse o surgimento de grupos de cantadores como instrumento do pensamento coletivo, nas manifestações da memória popular (MELO, 1982, p. 12).

Feito para ser lido e cantado, o cordel é uma forma tradicional da nossa literatura popular. Essa modalidade, a princípio oral, era assim conhecida por ser vendida pendurada em cordões nas barracas das feiras livres. No Brasil, é caracterizada por uma representação típica do Nordeste, com uma linguagem popular e poética que retrata em versos e rimas fatos políticos e sociais.

De acordo com Hélder Pinheiro (2011):

A literatura de cordel tem sua origem relacionada ao ato de contar histórias, por esse motivo há uma forte presença da oralidade em seus impressos. Antes conhecida como ‘literatura de folhetos’, a literatura de cordel encontrou seu público consumidor no Nordeste. A divulgação dos versos acontecia de maneira mais tradicional, os próprios poetas narravam suas histórias em feiras (p. 51).

Nesse sentido, a literatura popular no Nordeste brasileiro se inicia no ano de 1830, partindo do ato de contar e recontar histórias que eram passadas de geração a geração, como as conhecidas “Histórias de Trancoso”, comuns nos lares nordestinos. Portanto, observa-se o crescimento e a popularização dessa literatura a partir de 1860, com o surgimento dos primeiros poetas nordestinos. Mais tarde, em 1920, com o surgimento da poesia impressa, a Literatura de Cordel toma maiores proporções em todo Nordeste, como nos estados de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Alagoas.

As narrativas presentes em seus folhetos são compostas por uma diversidade de temáticas e questões ligadas à política local, à religiosidade, até os temas que abordam romances e textos de cunho humorísticos, destacando a oralidade como uma característica marcante e chamando atenção pela musicalidade e pelo tom divertido.

Outro aspecto importante é o fato de os próprios poetas narrarem suas histórias em locais públicos, como as tradicionais feiras. No entanto, a modernidade e os avanços tecnológicos, nos dias atuais, permitiram às pessoas, o acesso fácil e rápido, na obtenção desse gênero, sem a necessidade de se locomoverem até as feiras livres para adquiri-los. Assim, a presença dos poetas, nesses locais públicos, foi ficando cada vez mais escassa. Nesse sentido, concordamos com Ana Marinho e Helder Pinheiro que, atualmente,

em contextos em que há pouco espaço para uma experiência com a literatura oral mediada pelos adultos, em locais como mercados e feiras, terreiros de casa e alpendres, é preciso pensar novos espaços/situações para apresentar o cordel às crianças e jovens (2012, p. 49).

Diante do exposto, vemos que, a escola surge como uma opção viável, uma vez que é um espaço público em que a família e a comunidade podem se fazer presente para apreciar resultados de trabalhos com cordéis. O gênero cordel possui um aspecto dinâmico, por sua oralidade e ritmo que prendem a atenção do ouvinte. Isso o torna um gênero literário deveras atrativo para ser trabalhado na escola, visto que muitos os alunos com ele se identificam justamente pelo fato de o cordel apresentar o tom da oralidade que muitos reconhecem em suas respectivas comunidades e realidades.

UM TEMA PARA A LEITURA LITERÁRIA: O COMBATE À VIOLÊNCIA

À medida que estudiosos foram aprofundando o tema da leitura literária no ambiente escolar, mais se aperceberam de que era necessário estimular reflexões teórico-críticas e, a partir destas proporcionar mais debates sobre inúmeros temas, tais como: cultura,

artes, cidadania, direitos sociais, dentre outros. Considera-se; como elementos desse estímulo à leitura, tornar o texto prazeroso para os alunos, pela linguagem e forma de apresentação, de modificação social em torno desta. Dessa forma, educadores passaram a introduzir, em sala de aula, leituras com temas de interesse da comunidade escolar, principalmente no que diz respeito à violência, a qual tem invadido, ao longo dos anos, o ambiente familiar, escolar, profissional, além dos grupos sociais de caráter religioso ou de lazer.

De forma geral, a violência é provocada por inúmeros fatores, sejam de ordem individual ou coletiva. Dentre estes dois tipos, podemos destacar: a falta de estrutura familiar, frustrações do indivíduo, que podem ser originadas a partir de transtornos comportamentais desconhecidos pela família ou pelo próprio indivíduo, a exemplo da bipolaridade, que por muitos ainda é desconhecida - mas, e principalmente, por indicadores socioeconômicos, dentre os quais a exclusão social de grupos de baixa renda. Diante disso, vemos que a violência é um tema tão importante quanto delicado, pois tornou-se, atualmente, uma ameaça permanente à vida, ao direito de ir e vir em segurança e ao direito ao lazer em espaços abertos. Tem se constituído em, por assim dizermos, uma constante alusão à morte, pois o número de óbitos nos registros de atos de violência contra o indivíduo vem aumentando em escalas alarmantes.

No tocante à mulher, o assunto adquire um viés de retomada histórica das sociedades patriarcais, quando o homem detinha o poder e era considerado dono e senhor de tudo, inclusive, das figuras femininas, fossem esposas, filhas ou qualquer mulher sob seus cuidados. Tudo era propriedade do homem.

A violência contra a mulher é uma questão histórica e, portanto, de difícil desconstrução no mundo inteiro, embora alguns países já estejam mais avançados nas conquistas pela igualdade de

gênero. No Brasil, a luta pelo fim da violência contra a mulher está inicialmente ligada ao movimento feminista³, criado para dar voz aos direitos que eram negados a mulher – como trabalhar fora de casa, viajar sozinha, dentre muitos outros, e romper o silêncio dura e longamente imposto pelo sistema patriarcal. O objetivo de lutar pelo fim desses poderes impostos e para mudar a visão histórica da mulher como inferior, submissa e dependente do homem, tanto na questão social quanto econômica, há muito vem mostrando que o feminicídio não é, senão, resultado do conjunto de práticas machistas que encontram respaldo em religiões e práticas institucionais ultraconservadoras.

Então, as mobilizações pelo fim da violência e pelo direito das mulheres enquanto sereres político-sociais e participantes na construção de uma sociedade mais igualitária se intensificaram na década de 80, marcada pela forte mobilização das mulheres pelo fim do silêncio envolto em uma cultura machista. Embora o nosso estudo traga uma situação de violência contra camponeses, em específico a morte de uma líder sindical camponesa, Margarida Maria Alves, lembramos aqui que as práticas de violência doméstica são parte nefasta desta cultura machista e feminicida.

3 O Movimento Feminista surgiu após a Revolução Francesa, na Europa, com a tomada de consciência das desigualdades existentes entre homens e mulheres e o Movimento Sufragista, pelas mulheres inglesas. É conhecida como a Primeira Onda do Feminismo. A segunda onda do feminismo aconteceu no período entre os anos 60 e 90, motivada pelos ideais de **igualdade social e igualdade de direitos** “. Outras questões que marcaram a segunda onda foram: a liberdade sexual, maternidade, direito (ou não) sobre a reprodução. A terceira onda feminista é o período iniciado a partir dos anos 90 e pode ser definido pela busca de total liberdade de escolha das mulheres em relação às suas vidas. (Cf. LEZI, 2018). Em LEZI, Tié. O que é movimento feminista? In: **TODA POLÍTICA**. Direitos Humanos. Página publicada em 28 de junho de 2018. Disponível em: <https://www.todapolitica.com/movimento-feminista/>. Acesso em 15 de maio de 2019. Às 10h 52m.

Vale ressaltar que, esse aprendizado machista influenciou comportamentos, fazendo com que muitas mulheres, até hoje, sejam discriminadas por exercerem atividades consideradas masculinas. Assim, o trabalho no campo, mesmo quando há mulheres agricultoras cavando a terra com a enxada, semeando, cortando cana-de-açúcar, entre outras coisas, parece ecoar o lamento de uma mulher que, para ser forte nos seus deveres, precisa silenciar seus direitos.

Além da violência física e de agressões psicológicas de forma direta, a mulher também pode ser vítima de discriminação no trabalho e preconceito. O sofrimento advindo desses fatores gera o silêncio do medo, e isso repercute na forma de agir. Por isso, esse tema é de interesse de várias organizações, incluindo a ONU (Organização das Nações Unidas), que apresenta uma estatística lamentavelmente crescente nos seus registros. Ademais, o medo da violência faz com que muitas vítimas não denunciem seus agressores, favorecendo a propagação de crimes horrendos.

Introduzir, pois, leituras literárias sobre a realidade da mulher que, por necessidade e coragem, adentrou o universo profissional masculino e passou a executar uma tarefa árdua e perigosa para os ditames de seu perfil frágil, é, de fato, avançar educacionalmente com a implantação de um modelo de escola comunitária, onde se cria mecanismos de estudo com real proveito para a participação dos alunos. Fazendo com que as reflexões destes sobre a sociedade na qual estão inseridos, ajudem-lhes a não apenas observar que existem inúmeras formas de desigualdade social, mas, que eles, enquanto indivíduos, possam ser um vetor de mudanças, sobretudo, no tocante à violência que atinge a todos de um modo geral e, principalmente, a grupos minoritários, como a mulher.

Porém, isso requer que o educador opte por um trabalho que priorize o compromisso com o que está além dos muros da escola.

Porque a educação forma gerações, na lentidão típica de um processo adensado de ações diárias pequenas, mas profundas, calcadas na qualidade específica da cidadania, em busca de uma reconstrução social que dignifique o indivíduo enquanto ser humano.

UM “ALBATROZ DESTEMIDO”

Margarida Maria Alves foi uma líder sindical que ficou conhecida por lutar pelos direitos humanos de pessoas simples. Nasceu em Alagoa Grande, no interior do estado da Paraíba, no dia 05 de agosto de 1933, e foi brutalmente assassinada, em 12 de agosto de 1983. Sua história de luta e resistência contra a violência e a exploração de trabalhadores do campo se tornou um exemplo para todos aqueles que buscam uma vida mais digna.

A sindicalista esteve à frente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alagoa Grande (STTRAL-PB) por 12 anos. E, durante esse período, recebeu diversas ameaças por parte dos latifundiários, pois reivindicava melhores condições de trabalho para a mão de obra agrícola, além de denunciar os abusos e desrespeitos sofridos por aquelas pessoas.

Devido a essas atitudes de coragem e de luta, Margarida Maria Alves foi executada em frente à sua própria casa, a mando de fazendeiros da região. Ela é reconhecida até hoje como a primeira mulher paraibana a liderar um Sindicato Rural, e se tornou um símbolo desta luta e resistência.

A trajetória de vida de Margarida Maria Alves é descrita em um dos cordéis do economista, romancista e escritor paraibano Medeiros Braga. A obra *Margarida Maria Alves* é um tributo à primeira mulher paraibana que lutou pelas causas trabalhistas no município de Alagoa Grande-PB, na época da ditadura militar. Publicado em 2008, o cordel retrata a luta travada por Margarida

para garantir melhores condições de trabalho à classe menos favorecida, formada pelos trabalhadores rurais daquela pequena cidade.

Considerada uma mulher de coragem, a sindicalista não temia as ameaças feitas, à época, pelos fazendeiros que eram contra as propostas adotadas pelo sindicato e não aceitavam as diversas denúncias que a líder sindical realizava. Em seus versos, Medeiros Braga (2008) exalta a luta e a persistência desta destemida mulher:

Talhada para os entraves,
Pra ser mártir, pra lutar,
Margarida Maria Alves
Foi uma mulher exemplar.
Não se afrontando com nada,
Já nasceu predestinada
Para a extorsão arrostar (p. 05).

Ao lermos estes versos, observamos que o poeta começa o cordel enaltecendo a sindicalista, colocando-a no patamar de mulher forte e guerreira, que não foge perante as dificuldades, mesmo sendo sacrificada. Pois, é uma pessoa que não desiste e que, por isso, é considerada um exemplo a ser seguido.

Ademais, na trajetória de vida dessa incansável batalhadora, evidenciamos que foram muitas as conquistas obtidas por ela para a melhoria da qualidade de vida das pessoas das quais ela defendia. Não obstante, os benefícios foram principalmente nas áreas da educação, saúde, e na melhoria da condição socioeconômica dos agricultores. Um sonho que ela carregava consigo e que nada a fazia desistir, a não ser por meio da morte, como afirmava a líder, e que o cordelista Medeiros Braga (2008) fez questão de registrar em sua poesia:

Repetia da exploração
Que as energias consomem
Provocando a inanição
De quem, raramente, come
“Que é preferível, marchando,
A gente morrer lutando
Do que morrer pela fome” (p. 07).

Naquela época, as classes dominantes exerciam grande poder sobre os menos favorecidos. Em consequência disso, e sem concordar com as reivindicações de Margarida, os proprietários de terras, influentes na região, mandaram executá-la. Apesar de ter sido um crime de repercussão internacional, após três décadas, nenhum acusado foi condenado, conforme noticiado no site G1 PB, em 11 de agosto de 2013:

De acordo com o relatório enviado à Comissão Interamericana de Direitos Humanos, o Ministério Público apresentou denúncia contra três pessoas: Antônio Carlos Regis, que teria sido o intermediário entre os fazendeiros locais; e os irmãos Amauri José do Rego e Amaro José do Rego, que executaram o crime. Esses três foram identificados como envolvidos no homicídio em dezembro de 1983.

Antônio Carlos Regis foi levado a juízo em dezembro de 1985 e declarado absolvido em julho de 1988. Em janeiro de 1986, Severino Carneiro de Araújo foi assassinado após ter confessado sua participação no assassinato e revelado detalhes do crime. Severino estava bêbado, e sua viúva procurou a polícia e denunciou a participação de fazendeiros no assassinato.

Em 1995, o Ministério Público denunciou os fazendeiros Aguinaldo Veloso Borges, Zito Buarque, Betâneo Carneiro e Edgar Paes de

Araújo pelo assassinato da líder sindical. Dos quatro suspeitos, apenas um foi levado a julgamento. Edgar Paes de Araújo foi assassinado em 1986, Aguinaldo Veloso Borges morreu em 1990. Betâneo Carneiro foi beneficiado pela prescrição penal e excluído do processo penal em 1997, seu paradeiro permanece desconhecido. E, Zito Buarque permaneceu preso por apenas três meses, mas em 18 de junho de 2001, foi julgado e absolvido pelo Tribunal do Júri da Comarca de João Pessoa (Cf. G1 – PB, 2013, parágrafos 07, 08 e 09, grifo do autor)⁴.

Assim, no dia 12 de agosto de 1983, vítima de um tiro de escopeta calibre 12, no rosto, Margarida Maria Alves deixava o sindicato da pequena cidade paraibana de Alagoa Grande, para entrar no rol de heroínas da história internacional da luta camponesa. Sendo assim, em virtude de sua história de luta e determinação durante toda a sua vida, em benefício de seu povo, o seu legado de luta e coragem é narrado até hoje por pessoas que ainda acreditam na força daquela mulher:

Viu-se, mesmo que na morte
Sua voz não se calou,
O movimento mais forte
Em Alagoa Grande ficou;
Pois, pela primeira vez
Na história ali, um burguês
Num banco de réu sentou
(BRAGA, 2008. p. 13).

4 (Para mais informações: Cf. G1 – PB. Assassinato de Margarida Alves completa 30 anos na Paraíba. Atualizado em 08 de novembro de 2013. In: **G1 PARAÍBA**. Disponível em: <http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2013/08/assassinato-de-margarida-maria-alves-completa-30-anos-na-pb.html>. Acesso em: 20 de abril de 2018, mês e ano. Às 21h 12m.).

Conforme o exposto no trecho acima, a voz de Margarida, de fato, não foi calada com a morte, mesmo diante da impunidade jurídica para um crime horrendo, diante do marido e do filho, contra uma mulher que não se adequava ao papel social de mulher submissa e frágil diante do poderio latifundiário. Por isso, o autor do cordel a ela dedicado, menciona, na segunda estrofe dos seus versos, que Margarida é “líder, corajosa e leal, como o albatroz destemido” (BRAGA, 2008, p. 5).

Sendo, portanto, os albatrozes as maiores aves voadoras do mundo, a analogia do autor ratifica que a história de luta dessa paraibana voou para além do Brasil, gerando repercussão internacional e servindo de base para consubstanciar movimentos relacionados à violência moral, física e psíquica contra a mulher.

VIVENCIANDO A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A referida pesquisa foi configurada a partir de dados qualitativos, sob uma amostragem quantitativa, pautada por um diagnóstico de investigação que utiliza um questionário para tentar obter informações sobre o desenvolvimento da leitura pelos alunos participantes, bem como seus conhecimentos sobre a Literatura de Cordel.

Desse modo, o estudo é elaborado por meio da pesquisa-ação, por se tratar de uma intervenção em sala de aula, partindo de uma problemática de cunho coletivo, com a finalidade de proporcionar uma interação entre os alunos colaboradores e, assim, fazê-los refletir e desenvolver uma prática de ensino. Uma vez que, visamos utilizar uma metodologia que contemple o conhecimento de literatura, em especial, a Literatura de Cordel, estimulando a reflexão e a participação do grupo, a fim de propiciar um aprendizado de

leitura que promova o letramento literário na construção do ensino-aprendizagem dos sujeitos informantes da pesquisa.

Sendo assim, a intervenção aconteceu numa escola da rede municipal de ensino, localizada no município de Serraria-PB, em uma turma de 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental II. O trabalho interventivo seguiu a sequência básica desenvolvida por Cosson (2009), que tem como configuração oferecer uma oficina de leitura durante a aplicação da sequência.

Primeira Etapa: motivação

O momento da motivação se constituiu a partir da escuta e acompanhamento da música “Maria, Maria” (1978), de autoria de Milton Nascimento e Fernando Brant. Logo após a audição da canção, a professora-pesquisadora provocou os alunos com alguns questionamentos, na tentativa de verificar a compreensão dos participantes em relação à letra da música, com o intuito ativar os conhecimentos prévios destes: “Vocês conhecem essa música?” “Sabem quem está cantando?” Constatamos, assim, que apenas um aluno conhecia a música e seus autores. Isso dificultou um pouco a interação entre o grupo que permaneceu em silêncio por alguns instantes.

Logo, retomamos as discussões explicando que Milton Nascimento, além de ser um dos compositores da letra da música, é também o intérprete. Além de ser um cantor reconhecido mundialmente e considerado um dos mais influentes da Música Popular Brasileira (MPB). Em seguida, continuamos com os questionamentos sobre a música reproduzida em sala de aula, indagando-os: “Qual o tema abordado na letra?” O que o título sugere?

Em relação ao tema, os alunos tiveram opiniões diferentes. Alguns relataram que a música faz referência às mulheres em geral,

pela coragem e resistência da força feminina. Outros discentes acreditam que a letra está relacionada à vida de Maria, a mãe de Jesus, que religiosamente é considerada um exemplo de mulher e de mãe, – por superar a dor e o sofrimento causados pela perda do filho – que conduzida pela fé, buscou coragem para enfrentar as dificuldades. Um único aluno ainda relatou que, possivelmente, Milton Nascimento havia se inspirado em sua mãe cujo nome é Maria, e que, assim como outras mulheres, têm suas limitações, suas dificuldades. Porém, é mulher forte e capaz de enfrentar, com positividade, as adversidades da vida.

Contudo, essa atividade foi bastante muito relevante para ativar os conhecimentos prévios dos alunos e provocar uma reflexão sobre o assunto tratado na música. Visto que, esse aquecimento teve o intuito de fazer com que os educandos levantassem acerca dos problemas relacionados à mulher na contemporaneidade além dos atos que comprovam o quanto a mulher tem sido marcada por um histórico de preconceito, violência e injustiça. Na oportunidade, foi relevante trazer à discussão o conhecimento deles acerca da inserção da mulher na sociedade.

Segunda Etapa: introdução

Essa etapa se apresentou muito importante, pois foi o momento do primeiro contato dos alunos com a obra e o autor. Foi iniciada a partir da exposição em *slides* da imagem de Margarida Maria Alves, a fim de fazer com que os alunos criassem hipóteses a respeito da mulher que estava sendo mostrada.

Em seguida, apresentou-se o título do cordel que compõe o *corpus* da nossa pesquisa, para que então os alunos pudessem relacionar a imagem com o título da obra, em acréscimo à exposição da biografia do autor Medeiros Braga.

Por último, apresentou-se também, a edição do folheto do cordel *Margarida Maria Alves* (2008). Para que pudéssemos introduzir as características e especificidades do gênero cordel, que foram exploradas através da exibição do vídeo musicado, intitulado “Literatura de Cordel”, e em acompanhamento da letra da música, do cordelista paraibano Francisco Diniz, como uma forma de aproximar os educandos ao gênero trabalhado em sala de aula.

Terceira Etapa: leitura

Nessa oportunidade proporcionada para leitura, cada aluno recebeu um folheto do cordel *Margarida Maria Alves*. Assim sendo, esta etapa desdobrou-se em três momentos descritos a seguir.

1º Momento: Leitura sem interrupção da primeira até a sétima estrofe. Mas antes, orientamos os alunos para observarem, atentamente, durante sua leitura, a caracterização da mulher e o que ela faz. Após a leitura, foi realizado um intervalo para que os alunos pudessem tecer comentários sobre o período em que ocorreram ações envolvendo a personagem principal, e os acontecimentos que norteiam a trajetória de vida de Margarida Maria Alves, personagem principal da narrativa.

2º Momento: Organização da turma para dar continuidade à leitura. A partir da leitura da oitava estrofe, foi realizado um debate acerca da trajetória da luta sindical de Margarida Maria Alves contra o mando escravagista dos usineiros da época. Luta essa realizada pela sindicalista em prol de melhores condições de trabalho para a classe sofrida dos canaviais, que consistiam em pessoas excluídas, sem grau de instrução educacional, indivíduos carentes de dignidade e cidadania.

A leitura, portanto, foi realizada de forma oral e comparilhada com a participação de todos os alunos, que em alguns

momentos, ficaram sentados e em círculo. Em outro momento, preferiram ficar de pé.

3º Momento: Foi pedido para que os alunos retomassem a leitura do folheto, lendo as estrofes de número 15, 16 e 17, momento quando o autor relata que a sindicalista Margarida, com sua luta, fez com que os trabalhadores rurais percebessem a importância da valorização do seu trabalho, provocando uma mudança no comportamento da classe.

E, finalmente, a leitura foi finalizada e os alunos comentaram as últimas estrofes, precisamente as de número 18, 19, 20, 21, 22 e 23. Nessas estrofes, o autor relata nos versos, algumas conquistas da luta insistente, à exemplo da reforma agrária, mas também, narra a cena do crime que tirou a vida da fiel combatente e manifesta o desagrado pelo poder dominante no sistema capitalista.

Em suma, a leitura das estrofes foi feita de forma sequenciada, sem interrupções e em voz alta nos três momentos acima descritos.

Quarta Etapa: interpretação

A interpretação foi realizada a partir dos comentários e reflexões acerca da história de Margarida Maria Alves, através de uma roda de conversa. Neste momento, foi exibido o videodocumentário intitulado “Nos Caminhos de Margarida”. Realização de Contag, Fetag’s e Sindicatos, com o apoio das Parceiras da Marcha, mostrando a trajetória de vida e militância de Margarida Maria Alves.

Os alunos puderam relacionar a apresentação do vídeo com o cordel lido, observando cada momento da vida da sindicalista e, a partir das suas observações, foi realizado um debate acerca dos principais fatos ocorridos na vida desta mulher. Nas discussões, foi relatado que Margarida se tornou uma mártir que inspirou outras mulheres a lutarem por seus direitos. Nesta etapa, também

foi organizado um sarau e sugerido a produção de um cordel para apresentação dos alunos junto à comunidade escolar. O referido sarau teve como finalidade expor os trabalhos que foram desenvolvidos pelos alunos durante o projeto e apresentá-los durante a culminância, dia em que foi combinado o encerramento da sequência didática.

Assim, a oficina em questão levou os discentes refletirem sobre a importância da mulher na sociedade, conscientizando-os sobre a participação da mulher no meio social e na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Dessa forma, a intervenção pedagógica foi realizada num total de 6 (seis) encontros, totalizando 16h/a. Durante a aplicação da sequência didática, foram realizadas leituras e discussões sobre o gênero e o tema proposto. A coleta de dados foi realizada a partir da utilização de dois questionários. O primeiro, teve o interesse de fazer um levantamento sobre as experiências e o contato desses alunos com a leitura e a literatura. O segundo, teve como objetivo saber até que ponto as atividades realizadas contribuíram para o interesse e o aprendizado dos participantes, no que se refere ao letramento literário e sobre questões que envolvem o tema violência contra a mulher.

Na primeira etapa da pesquisa, foi entregue aos participantes um questionário contendo sete questões, das quais quatro eram objetivas e três 03 subjetivas. O intuito desses questionários era conhecer o nível de contato dos alunos com a leitura e a literatura popular. Ademais, na fase de tabulação dos dados, utilizamos gráficos e tabelas para a análise qualitativa e quantitativa das informações coletadas durante a sequência didática dos dados. Todos os alunos se dispuseram a responder o questionário, somando o total de onze alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a proposta de intervenção, pudemos notar que é possível realizar um trabalho produtivo com o texto literário na escola. Ele pode ser um recurso motivacional para promover o prazer pela leitura e, possivelmente, um instrumento enriquecedor para a construção de vocabulário, capaz de proporcionar o desenvolvimento da escrita. Além disso, a leitura literária tem a possibilidade de estimular a imaginação e a criatividade do leitor, promovendo a socialização e a formação de opinião, principalmente quando a ele são oferecidos textos próximos da sua realidade.

Percebemos, ainda, que trabalhar a literatura de cordel em sala de aula foi uma experiência enriquecedora para a prática de leitura de nossos alunos. As atividades realizadas durante o processo, intensificaram a importância desse gênero textual na formação dos sujeitos enquanto seres pensantes e críticos. Além disso, o cordel tem o poder de fascinar e de envolver o leitor devido a sua forma poética.

A prática desenvolvida com a turma teve a intenção de despertar, nos ~~alunos~~-discentes, o gosto pela leitura e promover a criticidade destes, a partir da literatura popular. Acreditamos que esse objetivo foi alcançado, como pudemos observar, nas respostas dos questionários e, a partir dos comentários feitos pelos alunos, durante a realização das atividades em sala de aula. Durante as leituras, os alunos tiveram a oportunidade de expor as suas opiniões e compartilhar de seus conhecimentos, através de discussões e relatos de experiências cotidianas.

O cordel escolhido despertou, nos participantes, a curiosidade de conhecer a história de uma mulher paraibana que ficou conhecida por liderar um sindicato rural com muita coragem e

determinação, numa época em que a mulher ainda era bastante excluída das esferas de poder da sociedade.

Esse interesse pela obra de Medeiros Braga (2008) é evidenciado na participação ativa dos sujeitos da pesquisa. Percebemos, portanto, a satisfação de todos ao responder os questionários, nas rodas de conversa, nas discussões e, principalmente, o interesse para a produção do cordel. Quanto à personagem Margarida Maria Alves, os alunos conseguiram entender que ela deixou um legado de força, coragem e muita conquista para o povo trabalhador.

Os encontros realizados desde o primeiro questionário até o último momento, ou seja, o questionário final, foram momentos de aprendizagem e interação entre todos os participantes. As leituras feitas ao longo do projeto buscaram favorecer a prática de letramento literário, como propõe Rildo Cosson (2009), através da sequência básica por ele sugerida. Notamos que, as atividades realizadas se aproximaram das ideias defendidas pelo autor quando afirma que, “a experiência literária não só nos permite saber da vida da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (COSSON, 2009, p.17).

Em conclusão, assim, no que se refere ao ato de ler, acreditamos que o caminho seja esse, a leitura em suas diversas esferas. Por último, o mais importante é que, o professor seja capaz de promover a aprendizagem através de atividades atrativas e dessa forma, motivar os discentes a buscarem sempre novas experiências de leitura.

A Escola, como instituição humanizadora e de educação, é um grande portal, lugar onde estes debates e discussões sobre os problemas sociais poderão gerar suas respectivas soluções, que podem advir da reflexão dos próprios alunos, bem como de toda a comunidade escolar. A violência contra camponeses e a violência contra a mulher são duas pautas ainda muito necessárias na sociedade e a

Escola tem esta contribuição. A literatura não é apenas uma bandeira, porém, não há como negar o caráter social da literatura. E a arte, enquanto elemento humanizador, faz pulsar as reivindicações para que sejamos seres humanos melhores em uma sociedade mais justa e mais igualitária em direitos e deveres.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Hélder Pinheiro; SOUZA, Renata Junqueira de; GARCIA, Yara Maria Rocha. Lendo e brincando com sextilhas e outros versos. In: SOUZA, Renata Junqueira de. TAGLIARI, Berta Lúcia (Orgs.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. (Consultado em: 12 de janeiro de 2018.)

BRAGA, Medeiros. **Cordel Margarida Maria Alves**. Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cordel&pagfis=87492>. Acesso em: (25 de janeiro de 2018. Às 14h e 35m.

CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: Dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002. (Consultado em: 20 de janeiro de 2018.)

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. de Laura Sandrone. São Paulo: Global, 2007. (Consultado em: 15 de janeiro de 2018.)

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009. (Consultado em: 15 de janeiro de 2018.)

(G1 – PB. Assassinato de Margarida Alves completa 30 anos na Paraíba. Atualizado em 08/10/2013. In: **G1 PARAÍBA**. Disponível em: <http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2013/08/>

assassinato-de-margarida-maria-alves-completa-30-anos-na-pb.html. Acesso em 20 de abril, de 2018. Às 21h 12m.)

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2016. (Consultado em: 10 de janeiro de 2018.)

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2016. (Consultado em: 10 de janeiro de 2018.)

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Consultado em: 12 de janeiro de 2018.)

(LEZI, Tiè. O que é movimento feminista? In: **TODA POLÍTICA**. Direitos Humanos. Página publicada em 28 de junho de 2018. Disponível em: <https://www.todapolitica.com/movimento-feminista/>. Acesso em 15 de maio de 2019. Às 10h 52m.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Consultado em: 06 de fevereiro de 2020.)

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. João Pessoa: Cortez, 2012. (Consultado em: 15 de janeiro de 2018.)

MELO, Veríssimo de. Literatura de Cordel: visão histórica e aspectos principais. In: Lopes Ribamar (org.) **Literatura de Cordel**: antologia. Fortaleza: BNB, 1982. (Consultado em: 15 de janeiro de 2018.)

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009. (Consultado em: 12 de janeiro de 2018.)

VIVÊNCIAS LITERÁRIAS COM O GÊNERO CONTO: TRILHANDO O PRAZER DE LER

Tatyana Guerra de Souza Lira Cavalcante¹

Luciane Alves Santos²

CONTEXTUALIZANDO O ASSUNTO

Em virtude da importância dada à leitura para nossa vida, somos do entendimento de que ela tem o poder de nos promover socialmente e que, por meio dela, temos acesso a variados conhecimentos. Ainda ressaltamos que a leitura é um instrumento que nos ajuda a participar e interagir plenamente com o mundo,

-
- 1 Graduada em letras pela (FAINTIVISA) Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão, especialista em Literatura e estudos culturais pela (UEPB) e mestra em Língua Portuguesa pela (UFPB). Atualmente é professora da Rede Municipal de Ensino do município de Orobó e Bom Jardim em PE. Contato: tatyana.guerras@gmail.com
 - 2 Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal da Paraíba. Vinculada aos cursos de Pós-graduação em Letras (PPGL-UFPB) e PROFLETRAS (UFPB). Contato: luciane.ufpb@gmail.com

corroborando a ideia de Rildo Cosson (2014) ao reiterar que apropriar-se da escrita e saber ler não é o que estabelece aos indivíduos mais valor ou qualidades, no entanto é o que fornece condições de conceber, agenciar e interpretar todas as coisas da vida e do mundo em que vive.

Como sabemos, é na escola que a competência leitora, via de regra, se inicia e se fortalece com o intuito de formar leitores críticos e autônomos. Assim, é preciso realizar ações pedagógicas mais efetivas que resultem em práticas de leitura proficientes, formadoras de opinião e que assegurem aos educandos a permanência dessas práticas por toda a vida.

Pelos valores intrínsecos atribuídos ao ato de ler, propomos uma ação interventiva para a formação de leitores, por meio da literatura, já que ela possui uma diversidade de textos, múltiplas formas, pluralidade de temas e a capacidade inestimável de significar e experienciar a vida.

Para realizar essas ações, nossa experiência interventiva se baseia nos estudos sobre o ensino de literatura e no planejamento de sequências de atividades para a interpretação e a construção de sentido do texto literário.

Neste capítulo, trataremos de um projeto desenvolvido com o gênero literário conto. Escolhemos esse gênero por possuir múltiplas possibilidades de linguagem e por permitir ao leitor conhecer variadas formas de viver, agir e de compreender o mundo e as pessoas, comportamentos e culturas de outros tempos e lugares com o mínimo de meios e o máximo de efeitos. Além disso, é uma forma condensada, no sentido de oferecer os melhores momentos de uma narrativa em profundidade.

Para que a proposta de intervenção se concretize e compo- nha os trabalhos de leitura e experiência literária, selecionamos a obra *Com certeza tenho amor* (2009), de Marina Colasanti. O livro é

composto por onze narrativas curtas, o que nos permite a leitura de uma só vez, “numa só sentada”. O mérito de Colasanti está em sua capacidade de retratar, em diversos gêneros, entre contos, poesias, produções em prosa e crônicas, a diversidade de temas que transitam entre jogos de poder, dominação do forte *versus* o fraco, conteúdos sociais, amor, o poder desenfreado de líderes, em especial os reis, a nobreza, a opressão, a figura feminina e sua situação na sociedade, vantagens pessoais, impasses sociais e enfrentamentos típicos da sociedade vigente.

A adoção dos contos deve compor uma parte da mais aplicada e cautelosa do processo interventivo para que possa atender às exigências de leitura do público a que se destina todo o trabalho pedagógico, em nosso caso, o público é pré-adolescente. Para esses jovens leitores, Maria Amélia Dalvi pondera “o leitor jovem ou adulto tende a exigir uma leitura que o faça problematizar os papéis sociais” (2013, p. 84).

E é justamente essa problematização que emerge nas narrativas de Marina Colasanti. A autora trata de uma variedade de temáticas e confere uma funcionalidade social aos seus textos, lida com personagens maravilhosos, míticos e insere com maestria várias situações alegóricas. Por serem produções que convidam os jovens leitores a viajar, imaginar e desenvolver sua percepção crítica, é que selecionamos o livro da autora como *corpus* literário do nosso projeto. Os contos selecionados para estudo foram: “São os cabelos das mulheres”, “Com certeza tenho amor”, “Rosas na cabeceira” e “Quem me deu foi a manhã”. Esses contos fazem referência à condição feminina em diversos aspectos e trazem a perspectiva do feminino, em meio ao universo maravilhoso, e o lugar que ocupa na sociedade.

Todavia, tal ponto de vista não será exclusividade para as reflexões e discussões que deverão ser empreendidas nas leituras,

mas se somarão às leituras efetivadas pelos discentes no decorrer da administração e das intervenções realizadas nos intervalos das leituras, etapas que ocupam maior importância no processo de formação de leitores e no empreendimento do letramento literário. Para cada conto, será utilizada uma abordagem diferente no que diz respeito à metodologia que envolve, nesse caso, não apenas a técnica de trabalho, mas também a ideia que importa no texto.

No primeiro conto, seguindo a ordem apresentada anteriormente, exploramos a relação como discurso da história bíblica de Sansão. No segundo conto, que carrega o título da obra completa, a personagem apaixonava-se por um rapaz que tem uma profissão que não agrada aos pais dela e, por isso, a impedem de viver sua paixão. Nessa trama, observamos a interdiscursividade³ e a intertextualidade⁴ com o clássico da literatura “Rapunzel”. No penúltimo conto citado, a mulher representa a força da tradição que passa de geração em geração, reforça os credos religiosos e os costumes que são seguidos fielmente sob a pena de sofrer com castigos se caso não sejam cumpridos. No último conto, “Quem me deu foi a manhã”, a protagonista é uma moça muito pobre que, ao aparecer com algumas joias, é condenada a ser queimada em praça pública numa fogueira.

Os quatro contos escolhidos e descritos, brevemente, são permeados de situações intertextuais e interdiscursivas que permitem

3 “A interdiscursividade é o processo em que se incorporam percursos temáticos e/ou percursos figurativos, temas e/ou figuras de um discurso em outro” (BARROS; FIORIN, 1999, p. 32).

4 Em sentido amplo, a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é a condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já dito, prévio a todo dizer. Segundo J. Kristeva, criadora do termo, todo texto é um mosaico de citações, de outros dizeres que o antecederam e lhe deram origem (KOCH, 2014, p. 86).

atravessar por outros textos e outros discursos. Com isso, os textos nos proporcionam e reforçam o trabalho de leitura que pretendemos.

Uma vez selecionado o *corpus*, nossa proposta pedagógica e interventiva se pautou pelo estudo do texto e da linguagem como meios de interação e de aprendizagem para o desenvolvimento da leitura, assim como consideramos os aspectos singulares da educação literária e da leitura para o público infantil e juvenil.

A experiência aqui relatada foi empreendida em uma turma de 9º ano do ensino fundamental e é fruto do projeto intervenção apresentado na dissertação de mestrado do (PROFLETRAS) Programa de Mestrado Profissional em Letras. Por se tratar de um recorte da dissertação, descreveremos apenas uma das quatro oficinas trabalhadas que nos conta com se dá a experiência literária para o letramento literário com o conto “Quem me deu foi a manhã”.

Para a realização da proposta de trabalho, a metodologia selecionada foi a pesquisa-ação que permitiu a associação de contribuições da teoria da leitura do texto literário e a intervenção pedagógica por meio de atividades situadas num tratamento didático baseadas na proposta metodológica de Rildo Cosson (2006; 2014). Contribuíram também para os estudos as proposições de Antônio Candido (2004), Ricardo Piglia (2004), as diretrizes Curriculares nacionais entre outros.

LETRAMENTO E AS POTENCIALIDADES DO CONTO LITERÁRIO

Ao se deparar com o texto, o leitor inicia uma situação discursiva antes mesmo de chegar à decifração das palavras e das letras. Isso acontece partindo de hábitos simples como pegar o livro,

observar sua estrutura, seu título, subdivisões do título, cores, autor, observação do sumário, da capa, da contracapa, percebendo coisas que lhe interessam e outras não.

Essa relação estabelecida entre o leitor e o texto é o início das tarefas que levam à construção ou reconstrução de sentidos do texto. Assim, influenciado pelas intenções de quem o escreveu, a quem se destinou a produção, o sujeito realiza a leitura que deseja sobre o texto escolhido.

Adquirir e utilizar essa prática de leitura inserem o leitor numa condição de sujeito que, ao se defrontar com um texto, envolve-se com ele, a ponto de estabelecer um diálogo capaz de acrescentar, alterar e recriar seus conhecimentos. Esses efeitos alcançados pela leitura são o resultado das várias ações do leitor ao afinar-se com o texto, o que significa adquirir e praticar o letramento. O sujeito que possui a capacidade de utilizar a leitura a seu favor para uma prática social e que, conseqüentemente, faz uso dela no dia a dia possui um bom nível de letramento.

Para entender melhor a situação de letrado, vejamos primeiro o que vem a ser o letramento numa definição dada por Magda Soares (2003) em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*. Após mostrar um breve histórico do surgimento do termo letramento, que teve origem no vocábulo latino *Literacy*, e ao tentar compreender seu significado, a autora conclui que letramento é:

O estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e a escrever - *alfabetizar-se*,

deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos (SOARES, 2003, p. 17-18, grifos da autora).

Conforme essa concepção, um sujeito letrado é aquele que possui considerável nível de letramento e faz uso de seus conhecimentos de escrita e leitura para responder às diversas demandas sociais que necessitam das competências leitoras e escritoras. É preciso reforçar, contudo, que aprender a ler e a escrever não basta para ser letrado, é preciso fazer uso frequente da leitura e da escrita para envolver-se em práticas sociais que as exijam.

Desse ponto de vista, o sujeito que possui o conjunto dessas habilidades e as utiliza no meio social em que vive na intenção de atingir seus objetivos e desenvolver suas potencialidades é considerado um sujeito letrado, conseqüentemente sociável, comunicativo. Tornar-se letrado permite-nos uma melhor condição social, já que, com isso, somos capazes de nos comunicar melhor.

Nessa perspectiva, Paulino e Cosson (2009, p. 66) concluem que tais habilidades são parte de competências complexas voltadas para o processo de construção de sentidos e podem com isso tornar o educando capaz de saber agir no mundo e sobre o mundo. É nessa perspectiva de letramento que nos interessa o letramento literário, pois é nesse princípio, de fazer sentido do mundo, de nos dar possibilidades de viver a experiência do outro pela linguagem, que nos interessa o objeto literário.

Essa reflexão sobre o que vem a ser um sujeito leitor deixa implícita a importância de trabalhar com o texto de forma que o

aluno, nosso sujeito leitor em formação, mantenha com o texto uma relação de interação, relação na qual o sentido se constrói. Dessa forma, o desenvolvimento de propostas adequadas de leitura literária com base na concepção de interação contribui para uma formação de leitor ativo, posicionamento compreendido pelo letramento literário a que Cosson faz alusão, ao certificar que:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que o fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2006, p. 120).

A leitura literária é, portanto, tomada como um processo. Assim, o letramento literário revela-se como um resultado desse contínuo, que envolve o sujeito-leitor em sua ação de ler o texto e atribuir-lhe sentido. Para Paulino e Cosson (2009, p.69), “A experiência da literatura amplia e fortalece esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro em nós mesmos”. Conforme essas reflexões, e numa tentativa de conceituar o letramento literário, nos arriscaríamos afirmar que esse letramento se situa numa leitura efetiva de textos literários. Para reforçar nosso posicionamento, recorremos a Cosson:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a

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

Nesse sentido, o desenvolvimento de atividades de leitura de literatura necessita objetivar a exploração dos sentidos do texto, coerentemente, com vistas na potencialidade que tem o texto literário de humanização do sujeito e de tornar o mundo e as pessoas compreensíveis por meio das palavras. Em uma época profundamente bárbara, lembra-nos Candido (2004, p. 170), é imperativo desenvolver ações que propulsionem a “mola da literatura”, pois é um movimento capaz de promover o exercício da cidadania e da construção das alteridades.

Para desenvolvermos nosso projeto interventivo, servimo-nos do gênero conto, cujas características, assim como quaisquer outros textos de natureza literária, possibilitam trabalhar a leitura enquanto diálogo, produção de sentidos, material que qualificamos de significativo por conseguir, por meio de temas reais ou fictícios, transmitir e, ao mesmo tempo, provocar sentimentos e reações que parecem explodir de dentro de nós, inesperadamente, como numa revelação de coisas que não conseguiríamos sentir fora dele.

Ricardo Piglia, em seu livro *Formas breves*, traz duas teses sobre o conto, a primeira afirma que: “Um conto sempre conta duas histórias” (2004, p. 87) e faz compreender a ideia de “caráter duplo” na estrutura dos contos, apontando a existência de uma história aparente, explícita e outra secreta, implícita”. Para o autor, é neste aspecto revelador que residem a grandeza e a arte de um bom conto.

Nessa perspectiva, um contista, ao mesmo tempo em que conta uma história visível, transparente, evidente, conta outra velada, secreta, com um tanto de mistério. Assim, consegue, talentosamente, agregar a segunda história à primeira, na qual “um relato visível esconde um relato secreto” (PIGLIA, 2004, p. 87). Isso se desenrola simultaneamente, entremeado em duas narrativas paradoxais. Dessa maneira, conseguimos enxergar a destreza e capacidade do contista em surpreender o leitor ao revelar, ao final, a história encoberta na história aparente.

Para tornar clara essa primeira tese sobre o conto, em que reafirma e valoriza o caráter secreto do conto, Piglia explica que:

O conto é um relato que encerra um relato secreto. Não se trata de um sentido oculto que dependa de interpretação: o enigma não é outra coisa senão uma história contada de um modo enigmático. A estratégia do relato é posta a serviço dessa narração cifrada. Como contar uma história enquanto se conta outra? Essa pergunta sintetiza os problemas técnicos do conto (PIGLIA, 2004, p. 91).

A segunda tese ilustra que “a história secreta é a classe da forma do conto e suas variantes” (2004. p. 91). Essa afirmativa deixa transparecer que a brevidade de um conto não está no seu volume ou tamanho, mas na forma de revelar brevemente uma essência primorosa nas entrelinhas da superfície do texto, onde habita a magnitude do gênero. “A história é construída com o não-dito, com o subtendido e a alusão” (PIGLIA, 2004, p. 92). As teses defendidas pelo crítico reforçam a ideia de que os contos têm em sua forma sintética e nas histórias que contam sua mais nobre riqueza.

Por todos esses atributos, compreendemos que o tratamento dado aos textos literários e as técnicas empregadas pelos contistas ao abordar com profundidade e destreza uma diversidade de temas e assuntos, o que, para nós, poderiam ser simples episódios, enquadram muitos textos na categoria de contos, e conseguem, de maneira brilhante, envolver-nos com sua arte de representar a vida e as coisas através das palavras. Sendo assim, “a visão de mundo ali presente corresponde a um fragmento de vida que permite ao leitor intuir (ou entrever) o *todo* ao qual aquele fragmento pertence” (COELHO, 2000, p. 71, grifos da autora).

Para Maria Luzia Reis, a definição do gênero conto é uma notável harmonia com o que dizem os autores já reportados:

O conto se caracteriza por ser uma narrativa curta, um texto em prosa que dá o seu recado em reduzido número de páginas ou linhas. Mas não seria um simplicionismo defini-lo apenas pelo tamanho? Não é bem isto. Ocorre, porém, que a forma conto apresenta como a sua maior qualidade o fator concisão. Concisão e brevidade. Assim dado o quantitativo é mera decorrência do aspecto qualitativo do texto. Curto porque denso (1984, p. 23).

Podemos observar que o conto definiu-se criativo, revelador e permanece, na atualidade, necessário e vigoroso por sua própria natureza de contar histórias que somam experiências inéditas ao mesmo tempo em que recriadas.

Retornemos à nossa proposta de leitura literária. A abordagem de leitura adotada para realização das oficinas de leitura do projeto de intervenção baseia-se na perspectiva de leitura conciliatória compreendida por Cosson (2006) e está de acordo com as definições de leitura também postuladas pelos PCNs.

A proposta de Cosson (2006) divide-se em duas sequências exemplares denominadas Sequência Básica (doravante SB) e Sequência Expandida. Esses momentos fundamentam-se em perspectivas metodológicas específicas para o tratamento do texto literário: a perspectiva da oficina, do andaime e do portfólio. O autor as descreve da seguinte forma:

O princípio da oficina se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita, isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro. Também a base de onde se projetam as atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal que unem as sequências. A segunda perspectiva é a técnica do andaime. Trata-se de dividir com o aluno e, em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento. Ao professor, cabe atuar como um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos. Em nossa proposta, o andaime está ligado às atividades de reconstrução do saber literário, que envolvem pesquisa e desenvolvimento de projetos por parte dos alunos. A terceira perspectiva é a do *portfólio*. Tomado de empréstimo das áreas de publicidade e finanças, passando pelas artes visuais, o uso do *portfólio* oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas em um curso, ao mesmo tempo em que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais e os últimos, quer seja do aluno, quer seja da turma. É essa dualidade de registro do *portfólio* que nos interessa acentuar no encadeamento das atividades que sustentam as duas sequências, pois ela auxiliará o fortalecimento do leitor à medida que ele participa de sua comunidade (COSSON, 2006, p. 48-49, grifos do autor).

Assim, adotaremos as etapas do processo de leitura previstas na SB, as quais servirão de base para as atividades de leitura da nossa proposta de trabalho. O autor organiza as etapas em três estágios de leitura, a antecipação, a decifração e a interpretação.

O primeiro estágio diz respeito a ações que o leitor realiza antes de ingressar no texto precisamente dito; no segundo estágio, ingressamos no texto por meio das palavras, das letras e, na interpretação, nosso último e mais importante estágio da leitura, consideramos o todo do texto, aquilo que o autor escreveu, a forma como mantivemos e executamos nossa leitura. Nesse momento, envolvemo-nos com o autor, com nossas vivências, experiências de vida e de leitura e mantemos um diálogo com a obra. Consideramos a interpretação como sendo a concretização e o ápice da leitura.

Descreveremos no tópico que segue uma das quatro oficinas realizadas. Escolhemos a oficina em que experienciamos o conto “Quem me deu foi a manhã” por ter sido um dos momentos da prática mais emocionantes e interativos com a turma.

UM CONVITE À LEITURA

A partir deste momento, apresentaremos os passos desenvolvidos com o objetivo de preparar, acompanhar e auxiliar o leitor em formação. A organização dessas etapas é fundamental para que seja alcançada a construção dos sentidos dos textos, proporcionando, dessa forma, o sucesso desta proposta pedagógica.

Motivação

Nessa etapa o leitor é preparado para receber o conto e antecipar-se formulando hipóteses para adentrar no texto. A motivação é planejada em consonância com o texto e todos os elementos

textuais e lúdicos que podem ter relação direta ou indireta com a temática que será tratada e serve como uma aproximação do aluno com o universo do conto a ser lido.

Com as carteiras dispostas em semicírculo ou em forma de “U”, sugere-se que o mediador da dinâmica distribua tarjetas de papel ofício vazias para que os alunos escrevam o nome de algum presente que já receberam e que, para eles, foi inesquecível. Feito isso, todos devem colocar as tarjetas dentro de uma caixa de papelão pequena. Em seguida, é necessário que retire as tarjetas uma a uma, aleatoriamente. Em seguida, o professor pode fazer a leitura em voz alta do nome do presente. O aluno que escreve na tarjeta poderá sinalizar com a mão indicando que será convidado a relatar sobre o presente e contar para o grande grupo o motivo por que aquele presente tornou-se, para ele, inesquecível e de quem o recebeu.

Muitos alunos podem optar por escrever o nome de presentes ligados ao valor sentimental, que receberam de pessoas especiais, da família ou outras situações que devem ser provocadas no decorrer das discussões.

Concluído esse momento, iniciamos a já conhecida “Dinâmica do presente”. Entregamos uma caixa média, embrulhada para presente a um dos participantes. O aluno tomará conhecimento de que o presente que acaba de receber não pode ficar com ele, pois ele é considerado uma pessoa prestativa. O participante que recebe o presente é convidado a repassar para qualquer outro colega do grupo dizendo-lhe de quem recebeu o presente, mas terá que repassá-lo, pois deverá entregar a um colega da sala que considera uma pessoa compreensiva.

A ideia é que este presente passe por todos do grupo, à medida que o presente é repassado o participante deve ser orientado a introduzir sua doação com a seguinte frase: “quem me deu foi fulano,

mas não devo ficar com ele, tenho que entregar a alguém que eu acho (uma boa qualidade)”. Ao chegar o momento em que todos participam da dinâmica, orienta-se que o último participante, ao abrir o presente, deverá dividir com todos da sala. Dentro da caixa o professor deixará um brinde, que podem ser vários bombons de chocolate numa quantidade que possibilite a distribuição em partes iguais para todos os participantes. Segue abaixo a lista de sugestões de boas qualidades registradas no repasse do presente:

Atencioso; calmo; inteligente; paciente; colaborador; sensível; estudioso; esforçado; trabalhador; caprichoso; responsável; bondoso; prestativo; solidário; servidor; obediente; carismático; elegante; charmoso; simpático; ágil; respeitador; sábia; animada; séria, entre outras.

Essa lista é previamente escrita e exposta num cartaz para que os alunos procurem a qualidade que mais combina e a que acha que deve atribuir ao colega escolhido e, logo em seguida, entregar o presente e, se não quiser utilizar as características sugeridas na lista, fica livre para atribuir a que achar conveniente. As características podem se repetir durante a dinâmica, já que os alunos ficam livres para a escolha da virtude, no entanto, não podem entregar a alguém já nomeado para que todos possam participar.

Durante a dinâmica, podem ser provocadas reflexões sobre a ganância, a partilha, a cultura de demonstração de sentimentos por meio da entrega de presentes ou como forma de comemorar algum acontecimento especial situações que serão observadas nas situações trazidas na trama do conto que será lido em seguida. Doravante, faz-se a introdução à obra, que versa sobre o egoísmo e a ganância, além de tratar do preconceito sofrido por pessoas menos favorecidas financeiramente, entre outros assuntos.

Introdução

A realização da introdução é um momento que não se demora e pretende basicamente que o aluno receba a obra de maneira positiva, ativando conhecimentos prévios com a observação do título, das ilustrações, entre outros recursos gráficos do texto. Para Souza, “quando os leitores inferem e predizem, criam uma interlocução com o texto, usam seus conhecimentos prévios e o texto com a finalidade de estabelecer expectativas do que vai acontecer” (2010, p. 76). Todos esses conhecimentos podem ser acionados no início da leitura e durante a leitura e, na SB, acontece desde que buscamos a motivação e se fortalece nos intervalos realizados durante a leitura. Dessa maneira, ajudamos o leitor a munir-se de condições que os auxiliam na compreensão e reflexão sobre a essência do texto.

Para realizar essa fase, o professor pode escrever o título do conto em um cartaz e, com base no título, perguntar aos alunos:

1. O que pode uma manhã nos oferecer?
2. O que será que foi dado pela manhã? A quem foi dada alguma coisa?

Levantadas as hipóteses, partimos para a leitura do conto que conteve um intervalo.

Leitura

A primeira leitura do conto pode ser realizada em voz alta coletivamente. O conto narra a delicadeza da protagonista que interage com animais: uma serpente, uma libélula e uma salamandra. Envolvidas no corpo e nas vestes da jovem, os animais

brilham como joias e é assim que são vistas pela comunidade. Dessa maneira, a moça se tornou-se alvo de preconceito, pois, para as demais garotas da vila, uma menina pobre não poderia possuir joias. Indagada sobre a posse de objetos tão valiosos, ela se limita a responder “Quem me deu foi a manhã”. Condenada à prisão por roubo e, em seguida, à fogueira, são esses seres que a ajudarão a se libertar. O ato de castigo e de condenação, pela suposta infração praticada pela protagonista, segue os mesmos rituais praticados pela Santa Inquisição, relatado na história do catolicismo.

Após a leitura da narrativa, o professor poderá fazer um intervalo, oralmente. Nesse intervalo o leitor é chamado a refletir sobre a forma como a moça foi condenada e castigada, assim é plausível que o mediador inicie uma discussão sobre o período da inquisição, tema implícito no conto. E, para que entendam melhor o que foi a inquisição, podemos sugerir a leitura de um pequeno resumo sobre esse período já previamente preparado e providenciada cópia para todos os participantes, sugerimos também a participação da professora de história da turma, que deverá ter conhecimento do material utilizado e poderá enriquecer as discussões sobre o assunto. Esse intervalo é introduzido no momento em que a narrativa destaca a protagonista queimada numa fogueira em praça pública para que todos assistam ao castigo:

Novamente uma ordem foi expedida, os esbirros saíram à procura e todos os aldeões empenharam-se na caçada. De dia e de noite. Até que a moça, mãos atadas atrás da costa, foi arrastada para a praça onde a fogueira para queimá-la havia sido armada. Já não trazia a serpente ao redor do pescoço, nem a libélula pousada nos cabelos. Mas entre os farrapos da anágua rasgada ocultava-se a salamandra.
- Bruxa! - gritava o povo. - Feiticeira! Com a

boca leve, a salamandra mordeu o tornozelo da sua dona já atada sobre os feixes de lenha. O povo na praça ergueu os braços celebrando a primeira labareda. A cabeça da moça pendia de lado. A fumaça se expandiu, pessoas tossiram na assistência. E logo todos os feixes arderam ao mesmo tempo, refletidos nos olhos da multidão (COLASANTI, 2004, p. 65).

Logo em seguida, podemos retornar à leitura da história e finalizar com a conclusão do debate travado para, em seguida, passar para a fase do registro das interpretações.

Interpretação

O registro dos resultados da leitura realizada será feito levando-se em conta a capacidade que os alunos têm de formular suas respostas com base em todo o processo de leitura realizado no decorrer da oficina, das discussões, das rodas de conversa e da leitura do intertexto e dos debates e reflexões mediadas no intervalo proposto.

Nessa perspectiva, solicitamos que os alunos discorram sobre o que puderam refletir após a leitura do conto, com base nas discussões empenhadas na motivação, introdução e acompanhamento da leitura.

Os alunos podem ser indagados, com a orientação abaixo, por meio de perguntas abertas e, nessa parte que finaliza a SB, se dá início um ciclo de grande importância: conhecer o quanto a literatura é propulsora e provocadora de sentimentos e reflexões por seu poder sensibilizador e humanizador.

- Com base no conto “Quem me deu foi a manhã”, da escritora Marina Colasanti, comente a seguinte questão: - Sobre

o que o conto nos fez refletir? Ao conhecer essa história que lembranças lhe vieram à mente? Que situações de sua vida tem relação com os fatos da narrativa?

- Pensando nessas questões escreva abaixo suas reflexões, opiniões, sentimentos e até mesmo fatos que queira nos contar e nos fazer também refletir sobre a vida.

Destacamos nesse conto a percepção de alguns elementos do maravilhoso. Entre tantos elementos mágicos, podemos citar a forma como a moça realiza seus afazeres à beira do rio e, assim, atrai a atenção de animais que normalmente não se aproximam de seres humanos. Isso a diferencia das outras personagens do conto:

Passados alguns dias, novamente foi ao rio, lavar suas roupas. E estava enxaguando o xale, quando uma serpente emergiu entre franjas e perguntou: - Que roupa é essa que você lava com tanto esmero? - É o xale que pousa nos meus ombros - respondeu a moça. - Eu também quero pousar nos teus ombros - disse a serpente. Deslizou rápida até os ombros dela, rodeou-lhe o pescoço e, mordendo o próprio rabo, deixou-se ficar (COLASANTI, 2009, p. 62)

Com base nos estudos feitos por Vladimir Propp, em *Morfologia do conto maravilhoso*, Coelho extrai algumas invariantes presentes nos contos maravilhosos. Ancorada nos estudos de Propp, ela conclui que, na estrutura da narrativa maravilhosa, — surge sempre um *mediador* entre o herói (ou a heroína) e o objetivo que está difícil de ser alcançado; isto é, surge um *auxiliar mágico*, natural ou sobrenatural, que afasta ou neutraliza os perigos e ajuda o herói a vencer (2000, p. 110, grifos da autora).

A presença de mistérios, atribuição de poderes sobrenaturais a personagens, ligação direta com elementos da natureza, confrontos entre o bem e o mal, acontecimentos que parecem duvidosos, entre outros elementos que constituem o conto lido, são facilmente percebidos pelo leitor. Essa percepção reafirma a perspectiva de Coelho: “faz parte do maravilhoso, a maneira instantânea, o —” passe de mágica” que soluciona os problemas mais difíceis ou satisfaz os desejos mais impossíveis” (2000, p. 178).

Considerando que podemos trabalhar com textos que não estejam necessariamente nos manuais didáticos e se apresentam no seu suporte de origem, contribuímos para a nossa própria prática. Ao nos desprendermos dos livros didáticos e dos modelos de perguntas dos exercícios neles propostos, aprendemos a despertar nossa criatividade e competência leitora e, possivelmente, expandimos as nossas visões de exploração textual.

Contudo, realizamos o passo a passo de todos os eventos de letramento que, por meio das oficinas de leitura dos contos, isso nos proporcionou um real engajamento e diálogo entre o texto, o autor o leitor e o contexto.

Para isso é necessário o comprometimento do professor em propiciar espaços de leitura apropriados e destinados a leitura de literatura como um bem necessário as nossas vidas, que possa motivar reflexões sobre a vida.

APONTAMENTOS FINAIS

Acreditamos que é importante incentivar os jovens a compreender o valor da literatura e das produções literárias aproximando-os dos textos e discutindo os diferentes olhares que se formavam voluntariamente junto as observações que eram insustentavelmente encaminhadas pelo próprio texto. Dessa forma, auxiliamos

e otimizamos a capacidade dos alunos de se envolver, compreender e viver a experiência no mundo trazido pelo texto literário.

Nessa perspectiva, é possível compreender que a leitura de literatura, especialmente nos espaços da sala de aula, nos ajuda no processo de formação humanizadora e de seres humanos mais observadores e questionadores da realidade e do mundo que os cerca.

A escola é o lócus de privilégio para a leitura de literatura e nos proporciona a oportunidade de ampliar o conhecimento e aprimorar a capacidade de pensar, opinar, refletir sobre as coisas da vida entre outras capacidades humanas que nos são necessárias.

Neste capítulo, tivemos a pretensão de exemplificar uma proposta de letramento literário com o gênero conto, especificamente o texto “Quem me deu foi a manhã” de Mariana Colasanti, junto a uma sistematização da leitura, previamente planejada e direcionada para assim desenvolver a competência leitora crítico-reflexiva. A escolha de Colasanti não constitui um acaso, mas a convicção de que sua obra transporta o leitor para lugares desconhecidos e mágicos. A presença desse universo em seus contos destaca-se em sua maneira de trazer para o cotidiano o mundo da imaginação cercado de encantos e segredos. Isso permite aos leitores um encontro entre realidade e ficção, o que os levam a refletir sobre algumas questões humanas como o amor, a nossa própria existência, a morte, o medo, o ódio etc.

Assim, todo processo de leitura previsto no trabalho com o texto literário, ou não, implica, portanto, a participação ativa do leitor. Essa atividade pela qual o aprendiz interfere, completa, complementa, preenche, interliga, preenche as lacunas textuais de acordo com sua experiência de leitura e aprimora seus conhecimentos quando somados ao modelo mediador de leitura a que se submete.

Objetivada a proposta de formação de leitores, considerando o papel da escola e o papel da literatura, trilhamos um caminho para desempenhar o compromisso com a própria linguagem e com a formação de indivíduos mais críticos e questionadores. Comprovamos o que a leitura e o compartilhamento de nossas impressões de leitura concedem-nos: o alargamento dos nossos conhecimentos, do senso crítico e da humanização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. FIORIN, José Luiz (orgs) **Polifonia, intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 1999.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Ouro sobre o azul/ Duas cidades, 2004, p.162-191.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: Teoria, Análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLASANTI, Marina. **Com certeza tenho amor**. São Paulo: Global, 2009.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

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

JOUVE, Vicent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervó. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

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

PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. Trad: José Marcos Mariani de Macedo — São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

REIS, Luzia de Maria R. **O que é conto**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem, p. 45-114, In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. Ed. 6. Belo Horizonte: Autêntica 2003.

BIOGRAFIA DOS (AS) AUTORES (AS)

Aldinida Medeiros de Souza. Doutorado em Estudos da Linguagem, área de concentração Literatura Comparada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Permanente e orientadora no Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI), da Universidade Estadual da Paraíba. Professora Associada I, no Departamento de Letras do Centro de Humanidades desta mesma IES. Pesquisadora no Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA) da Universidade de Nova de Lisboa desde 2018. Realizou Pós-doutorado na Universidade de Coimbra (2014) com bolsa Capes de 6 meses. Pós-doutorado na Universidade de Évora (2018). Coordena o Grupo Interdisciplinar de Estudos Literários Lusófonos (GIELLus) cadastrado no DGP/CNPq. Atua nas linhas de pesquisa: Literatura e Estudos de Gênero; Estudos socioculturais pela Literatura; Literatura, História e Memória; Releituras em prosa do período medieval.

Andréa Cavalcante Monteiro Alves. Graduada em Letras - Português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2007). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - 2002. Especialista em Psicopedagogia – Faculdades Integradas de Patos (2004), Especialista em Educação Profissional Integrada À Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos

pela Universidade Federal da Paraíba (2008). Mestre em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba. Atuou como Coordenadora Pedagógica da secretaria Municipal de Educação de Logradouro. Foi professora do Centro Educacional Nossa Senhora da Luz em Guarabira. É professora efetiva da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Elói Leite no município de Logradouro - PB e da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Alves de Carvalho em Caiçara.

Benedito Olinto da Silva. Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (2012). Especialista pela UEPB em Fundamentos da Educação - Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Mestre em Linguagens e Letramentos - PROFLETRAS - pela Universidade Estadual da Paraíba. Atualmente é professor de língua portuguesa do Governo do Estado da Paraíba. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira.

Daise Lilian Fonseca Dias. É graduada em Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) pela UFRN, possui Curso de Aperfeiçoamento em Metodologias do Ensino de Língua Inglesa pela University of Texas/USA, mestrado e doutorado em Letras pela UFPB. Desde 2004, atua como professora de Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa na UFCG, onde leciona na Graduação e em Cursos de Pós-Graduação, a exemplo do PROFLETRAS.

Juarez Nogueira Lins. Professor Associado da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III. Doutor em Estudos da Linguagem (Linguística Aplicada) pela UFRN e Mestre em Letras (Teoria da Literatura) pela UFPE. Professor do Componente Curricular Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, no Curso de Letras

do Centro de Humanidades. Professor do Componente Curricular Gramática, Variação e Ensino no Mestrado Profissional de Letras - PROFLETRAS/UEPB/CH. Coordenador Institucional da Residência Pedagógica - CAPES/UEPB - 2018/2020 e Coordenador Institucional do PIBID/CAPES/UEPB - 2020/2022. Líder do Grupo de Pesquisa em Língua Portuguesa: ensino-aprendizagem e formação de professores. Realiza estudos na área de Ensino de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Estágio Supervisionado, Residência Pedagógica/PIBID, Análise do Discurso, Cidades Literárias e Identidade.

Karlina Barbosa Arruda. Mestre em Letras pelo programa Profletras (UEPB). Graduada em licenciatura em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (2008) e em História pela mesma instituição de ensino (2010). Especialista em Língua Espanhola e Literatura hispano-americanas (2010) e Linguística aplicada ao ensino de português (2017). Atuou no Ensino Superior no curso de Letras Português EAD/UFPB. Professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino. Atuante na área de Literatura afro-brasileira.

Katiana Barbosa de Arruda. Professora e pesquisadora. Mestre em Letras (PROFLETRAS/UEPB) e em Meio Ambiente e Desenvolvimento (UFPB). Há dez anos estuda a relação entre homem/animais pelo viés da Ética, do Direito, das Ciências Naturais - Meio Ambiente - e da Literatura. Atualmente, pesquisa a relação entre pessoas e animais no campo da Neurociência Aplicada à Educação.

Lilian de Oliveira Rodrigues. A professora é graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo (PUC-SP) e Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e integra o corpo docente do Departamento de Letras Vernáculas (DLV) e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), no Campus Avançado de Assu, no qual orienta trabalhos na área de Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: Literatura Brasileira, Literatura Popular, Literatura Infantil e Juvenil e Literatura e Ensino. Atualmente está cedida à Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do RN, na função de Assessora Técnica e Analista de Ciência, Tecnologia e Inovação.

Luciane Alves Santos. 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: *Variações do insólito: do mito clássico à modernidade*. Desenvolve pesquisas na área de Teoria Literária, narrativa fantástica e ensino de literatura.

Maria Suely da Costa. Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB- Campus III), vinculada ao Programa de Pós-graduação em rede, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Tem experiência de estudos na área da Literatura Brasileira, Teoria e Crítica Literária, Literatura e Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: modernidade, literatura regional, literatura afro-brasileira, memória literária, diversidade cultural e formação do leitor, com publicações na área. Líder do grupo de pesquisa/CNPq *Estudos de Linguagens e Ensino*.

Renata Maria Fernandes de Oliveira. Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG (2006). Especialização em Educação Básica pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (2010). Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Atualmente Professora efetiva do município de Areia - PB, desde 1997 e professora efetiva do município de Serraria - PB, desde 1999.

Rosângela Neres Araújo da Silva. Doutora em Letras (2011), na área de Literatura e Cultura; Mestre em Letras (2001), na área de Estudos Linguísticos; Graduada em Letras (Inglês e Português) (1997); pela Universidade Federal da Paraíba. É professora efetiva da Universidade Estadual da Paraíba e integra o corpo docente do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Tem experiência na área de Linguagens e Literatura Comparada, atuando nos seguintes temas: Adaptação Fílmica e Tradução Intersemiótica, Literatura Inglesa, Literatura Infantojuvenil e Literatura Brasileira. Lidera o grupo de pesquisa do CNPq Literatura, Cultura Visual e Ensino (LITECVE).

Rosângela Reinaldo da Fonseca. Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a professora é especialista em Ensino de Gramática da Língua Portuguesa e Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pela mesma Universidade. É professora efetiva do município de Parnamirim/RN desde 2016, atuando no Ensino Fundamental II, no qual ministra o componente curricular de Língua Portuguesa.

Rosilda Alves Bezerra. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN - 1992), Mestre em

Comunicação e Semiótica na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP - 1997) e Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB - 2003). Professora do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI) da Universidade Estadual da Paraíba (Campus I) e do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, UEPB, Campus III. Área de pesquisa em torno da representação do negro nas literaturas de Língua portuguesa e Literaturas Africanas, com a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo escolar da educação básica, além de pesquisas relacionadas à tradução e semiótica nas literaturas e no cinema. Pós-doutorado (Estágio Sênior) em Literaturas Africanas, na Universidade de Coimbra, Portugal, supervisionado pelo Prof. Dr. Pires Laranjeira.

Tatyana Guerra de Souza Lira Cavalcante. Professora da rede pública municipal nas cidades de Orobó - PE e Bom Jardim - PE, graduada em letras com habilitação em inglês pelas FAINTIVISA (Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão), pós-graduada em Literatura e Estudos Culturais pela UEPB (Universidade Estadual da Paraíba) e mestra em Letras pela UFPB (Universidade Federal da Paraíba).

Wanilly do Nascimento Félix. Nasceu em Crato - Ceará, Licenciada em Letras pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2005-2009), com o TCC: O papel do educador no ensino de língua materna. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG e, professora da Rede Estadual e Privada do Ceará, na cidade do Crato.

Sobre o livro

**Projeto gráfico,
editoração e capa** Leonardo Araujo

Formato 15 x 21 cm

Mancha Gráfica 11,1 x 16,8 cm

Tipologia utilizada Adobe Caslon Pro 12 pt

O ensino de literatura, que implica planejamento de unidades didáticas, análise e interpretação, com a construção de sentidos para o texto inventivo, responde, neste livro, a um chamado social: cabe aos atores (pesquisadores, docentes e discentes envolvidos como leitores ativos) o papel de produtores permanentes de um conhecimento que dê à escola o protagonismo na formação da cidadania, no contexto que nos diz respeito. Que tenha esta função a leitura dos capítulos deste livro!