

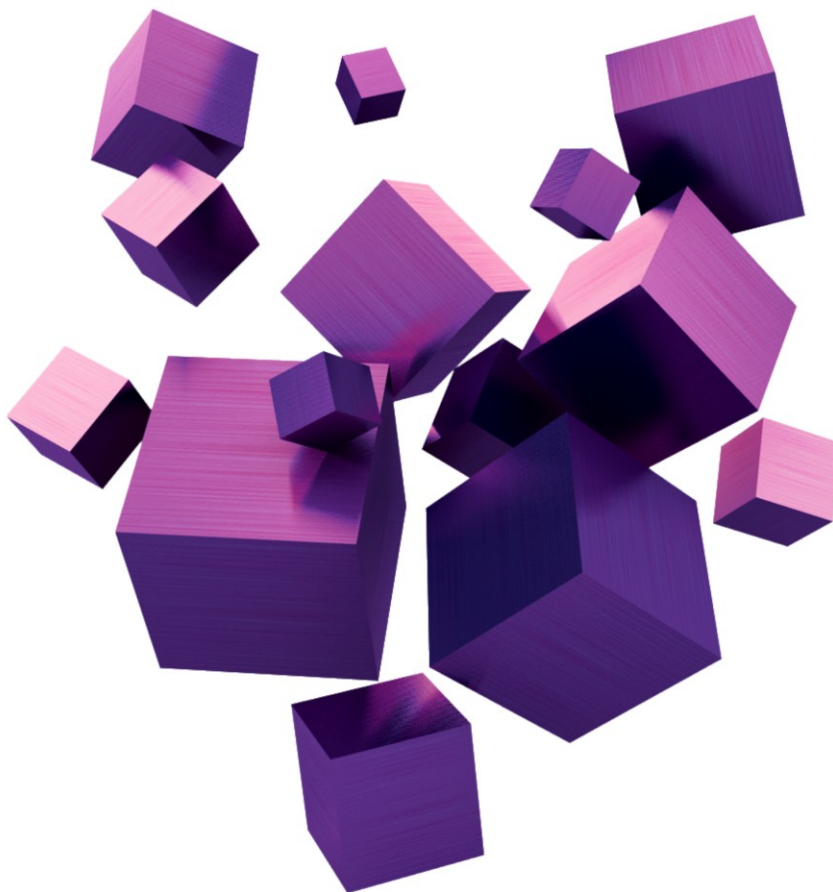
Maria Edneide F. de Carvalho
Vanessa Bastos de Lima
Rosa Leite da Costa
Ana Paula Santos de Souza
José Gevílto Viana
(ORGANIZADORES)

Literatura, ensino e formação do leitor



Maria Edneide F. de Carvalho
Vanessa Bastos de Lima
Rosa Leite da Costa
Ana Paula Santos de Souza
José Gevílto Viana
(ORGANIZADORES)

Literatura, ensino e formação do leitor



CONSELHO EDITORIAL – REDE-TER

Afonso Welliton de S. Nascimento – (UFPA) – Brasil
Alexandre Augusto Cals e Souza – (UFPA) – Brasil
Antônio Gaspar Domingos – Instituto Politécnico de Cuanza Sul – Angola
Emanuel Alexandrino Silva Semedo – Universidade de Santiago – Cabo Verde
Francisco do O’ de Lima Júnior – (URCA) – Brasil
Gilton Sampaio de Souza – (UERN) – Brasil
José Cezinaldo Rocha Bessa – (UERN) – Brasil
Josué Alencar Bezerra – (UERN) – Brasil
Larissa da Silva F. Alves – (UERN) – Brasil
Luís Filipe Martins Rodrigues – Universidade de Santiago – Cabo Verde
Luís Tomás Domingos – (UNILAB) – Brasil
Marcelo Pustilnik Almeida Vieira – (UFSM) – Brasil
Maria do Socorro Maia F. Barbosa – (UERN) – Brasil
Maria Losângela M. de Sousa – (UERN) – Brasil
Maria Lúcia Pessoa Sampaio – (UERN) – Brasil
Rosângela A. dos S. Bernardino – (UERN) – Brasil
Sandra Meza Fernández - Universidade do Chile – Chile
Sara Taciana Firmino Bezerra – (UERN) – Brasil
Simone Cabral M. dos Santos – (UERN) – Brasil
Valdir Heitor Barzotto – (USP) – Brasil

COMITÊ CIENTÍFICO DO II SINALLLEN

Profa. Dra. Ana Paula Lima Carneiro
Profa. Dra. Concisia Lopes dos Santos
Prof. Dr. Francisco Paulo da Silva
Prof. Dr. José Carlos Redson
Prof. Dr. Jose Cezinaldo Rocha Bessa
Prof. Dr. Jailson José dos Santos
Prof. Dr. José Rodrigues de Mesquita Neto
Profa. Dra. Crígina Cibelle Pereira
Profa. Dra. Edilene Rodrigues Barbosa
Profa. Dra. Lilian de Oliveira Rodrigues
Profa. Dra. Maria Aparecida da Costa
Profa. Dra. Maria da Luz Duarte Leite Silva
Profa. Dra. Maria Leidiana Alves
Profa. Dra. Maria Lucia Pessoa Sampaio
Prof. Dr. Manoel Freire Rodrigues
Prof. Dr. Netanias Mateus de Castro
Prof. Dr. Sérgio Wellington Freire Chaves
Profa. Dra. Rosa Leite da Costa
Profa. Dra. Rosangela Alves dos Santos Bernardino
Prof. Dr. Wellington Vieira Mendes

EQUIPE DE REVISÃO

Ana Paula Santos de Souza

Rosa Leite da Costa

Sabrina de Paiva Bento Queiroz

José Carlos Redson

EQUIPE DE EDITORAÇÃO

Laura Tereza de Sousa Costa

Kauê Fernandes Lopes

Maria Edneide Ferreira de Carvalho

Maria Eloisa Rodrigues Bessa

Maria Cristina da Silva

CAPA E DIAGRAMAÇÃO

José Rubens Pereira

Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião dos organizadores da obra e da REDE-TER. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L776

Literatura, ensino e formação do leitor. [recurso eletrônico] / Organizadores: Maria Edneide F. de Carvalho, Vanessa Bastos de Lima, Rosa Leite da Costa, Ana Paula Santos de Souza, José Gevildo Viana. Pau dos Ferros: REDE-TER, 2025.

285 p.

Vários autores.

ISBN: 978-65-87381-47-3.

1. Educação. 2. Textos literários. 3. Literatura. 4. Literatura crítica. I. Carvalho, Maria Edneide F. de. II. Lima, Vanessa Bastos de. III. Souza, Rosa Leite da. IV. Queiroz, Ana Paula Santos de. V. Viana, José Gevildo. VI. Título.

CDU 370

A luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.
(Antônio Cândido, Direito à literatura)

	APRESENTAÇÃO	10
	<i>Maria Edneide F. de Carvalho</i> <i>Vanessa Bastos de Lima</i> <i>Rosa Leite da Costa</i> <i>Ana Paula Santos de Souza</i> <i>José Gevildo Viana</i>	
01	A LITERATURA TEOLÓGICO-POLÍTICA NO PERÍODO PANDÊMICO	12
	<i>Wellyson Nascimento da Silva</i> <i>Regina Maria Macedo Costa Dantas</i>	
02	A NARRATIVA DE ONOFRE JÚNIOR E O USO DO CONTO PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO LITERÁRIO.....	20
	<i>Laudicélia Maria de Oliveira</i> <i>Emanuela Carla Medeiros de Queiros</i>	
03	ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO: A ARTE COMO PROCEDIMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	31
	<i>Maria de Lourdes Dionizio Santos</i>	
04	AS CONTRIBUIÇÕES DOS CÍRCULOS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO	40
	<i>Igo Pereira dos Santos</i> <i>Jackeline Sousa Silva</i>	
05	DESPERTANDO O PRAZER PELA LEITURA E ESCRITA: O LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DAS NARRATIVAS CURTAS	48
	<i>Lara Marques de Oliveira</i> <i>Emanuelle Kelly Alves de Souza</i> <i>Rayssa Rovanya Torquato Carvalho</i>	
06	EXPLORANDO A LITERATURA EM AMBIENTE ESCOLAR: CULTIVANDO PRÁTICAS COM A LEITURA, ESCRITA E GÊNERO TEXTUAL.....	58
	<i>Daniela Alves de Sousa Lima</i> <i>Samara Nogueira Landim Belo</i> <i>Ady Canário de Souza Estevão</i>	
07	HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E ENSINO: PRÁTICAS DE LETRAMENTO AMBIENTAL ENTRE BALÕES E QUADROS.....	70
	<i>Joerbertson Siqueira Tavares</i> <i>João Batista Sena Neto</i> <i>Lariza Rodrigues de Siqueira</i>	

08	IDENTIDADE E MEMÓRIA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA.....	82
	<i>Débora Maria Cardoso Oliveira</i>	
	<i>Regina Cely Marcelino Pinto</i>	
	<i>Lucineide da Silva Carneiro</i>	
09	JOGOS DIGITAIS A PARTIR DE NARRATIVAS LITERÁRIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I.....	92
	<i>Vitória Karoliny Guimarães</i>	
	<i>Juliana de Lima Santos</i>	
	<i>Josinaldo Pereira de Paula</i>	
10	LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS EM INGLÊS: O USO DA PLATAFORMA <i>BOOK DASH</i> EM AULAS DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO.....	102
	<i>Robson Fernandes Costa</i>	
	<i>Antônia Maria Medeiros da Cruz</i>	
	<i>Alex Sandra da Silva Moura</i>	
11	LEITURA E CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIA E CRITICIDADE: CRENÇAS DOS ESTUDANTES SOBRE TEMAS RELEVANTES A PARTIR DOS CONTOS DE CONCEIÇÃO EVARISTO.....	111
	<i>Maria Faustino de Araújo</i>	
	<i>Marcos Nonato de Oliveira</i>	
12	LETRAMENTO LITERÁRIO EM <i>O QUINZE</i>: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	120
	<i>Abel Júnior Batista Barros</i>	
	<i>Vanderlei Francisco de Lima</i>	
13	LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	131
	<i>Edilânia da Silva Gonçalves</i>	
	<i>Annielly de Brito</i>	
14	LITERATURA E TEMAS FRATURANTES: UMA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	139
	<i>Evellyn Costa Gomes</i>	
	<i>Geovana Kelly Fideles Fernandes</i>	
	<i>Diana Maria Leite Lopes Saldanha</i>	
15	LITERATURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LEITURA DOS CONTOS DE LIMA BARRETO.....	149
	<i>Lara Marques de Oliveira</i>	
	<i>Manoel Freire Rodrigues</i>	

- 16** **LUZ, CÂMERA, INCLUSÃO: A REPRESENTATIVIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA TELEDRAMATURGA BRASILEIRA.....** 159
José Caio Daniel Germano Silva
José Dantas da Silva Júnior
- 17** **MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: A LEITURA DE POESIA NA SALA DE AULA, EXPERIÊNCIA A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II** 167
Ivania Monyze de Oliveira Silva
Lady Daiane da Conceição Soares
Diana Maria Leite Lopes Saldanha
- 18** **MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA: UM CAMINHO PELAS EMOÇÕES VIVENCIADAS NA MEDIAÇÃO COM A OBRA A RAIVA, DE BLANDINA FRANCO NO 1º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL ...** 176
Ranicleide Nunes
Maria Analia Pontes Neta
- 19** **NOS TERRITÓRIOS DA PRODUÇÃO LITERÁRIA DE SURDOS** 184
José Marcos Rosendo de Souza
Sarah Maria Forte Diogo
- 20** **O ENSINO DE LITERATURA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO IFRN – CAMPUS PAU DOS FERROS** 196
Antonio Cleonildo da Silva Costa
André Felipe da Silva Lima
Ruanna Alícia Dias Santos de Lima
- 21** **O ENSINO DE LITERATURA POR MEIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A ARTE DINÂMICA** 207
Victor Emanuel Tavares
Lucineide da Silva Carneiro
- 22** **O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL PRODUZIDA POR MULHERES: PROTAGONISMO E REPRESENTAÇÃO DOS PAPÉIS SOCIAIS** 215
Wilma Mesquita de Almeida
- 23** **O SABER LITERÁRIO COMO FERRAMENTA POLÍTICA: DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA** 224
Francisco Manoel Sousa Rodrigues
Cícera Alves Agostinho de Sá
- 24** **O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LITERATURA COMO ALTERNATIVA AO DISCURSO HEGEMÔNICO DA DISCIPLINA DE PROJETO DE VIDA: TRABALHO COM OS CONTOS “PAI CONTRA MÃE” E “O COBRADOR”** 233
Lívia Maria Pontes Moura
Karla Raphaella Costa Pereira

25	O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA: ABORDAGENS SOB O PRISMA DOCENTE.....	244
	<i>Odson Lima Cirne</i>	
	<i>Joerbertson Siqueira Tavares</i>	
	<i>Letícia de Lima Rocha</i>	
26	POÉTICAS PRODUZIDAS POR MULHERES DO SÉCULO XIX: COMO LEVÁ-LAS PARA A SALA DE AULA?	253
	<i>Alexsandro Melquiades da Silva</i>	
	<i>Micaela Sá da Silveira</i>	
27	PROGRESSÃO TEXTUAL EM POEMAS CONTEMPORÂNEOS: O PAPEL DOS ELEMENTOS COESIVOS	264
	<i>Emanuelle Kelly Alves de Souza</i>	
	<i>Lara Marques de Oliveira</i>	
	<i>Rayssa Rovanya Torquato Carvalho</i>	
	ORGANIZADORES.....	276
	AUTORES.....	278

APRESENTAÇÃO

Entre os dias 27 e 29 de agosto de 2024, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado de Pau dos Ferros, sediou o II Simpósio Nacional de Línguas, Literaturas e Ensino (II SINALLEN), reunindo pesquisadores, estudantes e profissionais do ensino para discutir um tema cada vez mais urgente: os desafios contemporâneos no ensino de línguas e literaturas, tendo como eixo reflexivo a temática **“Ensino de línguas e literaturas: (re)significação dos saberes e práticas em uma sociedade conectada”**.

Promovido pelos Departamentos de Letras Vernáculas (DLV) e de Letras Estrangeiras (DLE), em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), o Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) e com apoio da FAPERN, o evento reafirmou seu compromisso com a formação crítica e a valorização das múltiplas vozes que compõem o cenário educacional e literário brasileiro. Por meio de conferências, mesas-redondas e 38 simpósios temáticos, o II SINALLEN foi um espaço de encontros e de partilhas que fortaleceram os diálogos entre ensino, literatura, cultura e sociedade.

É com satisfação que apresentamos agora ao público a coletânea *Literatura, ensino e formação do leitor*, que reúne 27 artigos resultantes de debates, reflexões e experiências pedagógicas partilhadas no âmbito do evento. Este e-book é um desdobramento da riqueza de ideias que circularam no II SINALLEN, transformadas em textos que dialogam entre si e que propõem olhares plurais sobre a literatura e o ensino como práticas de formação humana.

Os trabalhos reunidos aqui refletem a diversidade de temas que atravessam as salas de aula hoje: a literatura como espaço de letramento crítico e emancipador; o diálogo entre literatura e tecnologia; a construção de identidades por meio da leitura; a valorização de literaturas produzidas por mulheres, por sujeitos negros, indígenas e surdos; o uso da literatura para pensar inclusão, protagonismo e cidadania. Cada artigo é, à sua maneira, um convite à reflexão sobre as responsabilidades éticas e políticas do ensino literário, sobre os papéis atribuídos à literatura no processo de formação do leitor e sobre os modos de resistência que emergem do trabalho pedagógico.

Além de valorizar a pesquisa e a prática docente, este e-book reafirma a centralidade da literatura como mediação simbólica capaz de construir sujeitos críticos, sensíveis e atentos às múltiplas realidades culturais que nos cercam. Ao longo de suas páginas, vislumbramos uma concepção de ensino que não apenas transmite conteúdos, mas forma leitores aptos a interpretar o mundo, questionar hegemonias e imaginar alternativas.

Em tempos em que os discursos simplificadores e excludentes ameaçam a pluralidade, a coletânea *Literatura, ensino e formação do leitor* se apresenta como um gesto de resistência e esperança, reafirmando o compromisso da universidade pública com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Desejamos que esta obra inspire professores, pesquisadores, estudantes e leitores em geral a continuarem acreditando na força da literatura e do ensino como práticas transformadoras.

Pau dos Ferros, RN, 20 de julho de 2025.

Edneide F. de Carvalho
Vanessa Bastos de Lima
Rosa Leite da Costa
Ana Paula Santos de Souza
José Gevildo Viana
(Organizadores)

A LITERATURA TEOLÓGICO-POLÍTICA NO PERÍODO PANDÊMICO

Wellyson Nascimento da Silva
Regina Maria Macedo Costa Dantas

1 INTRODUÇÃO

No final de fevereiro de 2020, o mundo inteiro se viu marcado por um desafio nunca antes vivido, obrigado a viver uma realidade completamente nova e a ressignificar a vida de uma forma cada vez mais rápida e assustadora. Quando o primeiro infectado chegava ao Brasil, desembarcando de um voo vindo da Europa, o COVID-19 começava a se espalhar. Em 11 de março, uma epidemia viral, *a priori* local, se tornou uma pandemia.

Com a perda de parentes e amigos, de uma hora para outra, de um dia para o outro, a humanidade, assolada pelo medo e pela desesperança, se perguntava: quando será a minha vez? Quantas pessoas não a teve até mesmo de forma psicológica, sentido os sintomas da falta de ar ou das dores equivalentes, em detrimento das disseminações de notícias de todos os tipos.

A pandemia trouxe danos maiores no que se refere à saúde mental, pois nunca houve tantas crises de ansiedade, tanta depressão ou síndromes de pânico registrados. Foi quando se descobriu que não dá pra viver isolado, mais ainda, que se desconhece o que vive conosco dentro de casa. Foi uma verdadeira mudança de paradigmas, em que um mundo que estava todo voltado para fora, para o externo, para relações exteriores, para os negócios, foi obrigado a viver para dentro, para o interno, para a família. Foi-se obrigado a construir uma nova relação em todas as dimensões da vida, inclusive, no trato com a própria natureza.

A Pandemia foi um período em que o mundo descobriu que não se pode comer nem respirar dinheiro, a cidade das luzes, França, viu-se em meio às trevas e a cidade eterna, Roma, vislumbrava seu fim. Assim, a questão norteadora que conduzirá à questão central deste artigo, é compreender o poder da linguagem na construção de um discurso polarizador, por vezes alienante, e na potencialização da sua capacidade de refazer-se através das mídias e das comunicações.

Isso ajuda a entender qual a nossa relação diante desta pandemia, como também a mostrar os aspectos positivos que a crise pandêmica carregou consigo que, além da potencialização das comunicações nas mídias sociais e plataformas digitais, convidou a uma nova relação no que tange à humanidade diante desse novo normal.

2 AS IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA NA ESFERA MUNDIAL

Na história da humanidade, já atravessamos muitas crises de nível social com epidemias que assolavam a população em massa, como a peste de Atenas, em 430 a. c. que atacou as tropas atenienses; a peste negra, em 1347, conhecida como peste bubônica, que matou cerca de 1/3 da população europeia; a gripe espanhola, em 1918, o ebola, que massacrou dos anos de 2013 a 2016, que teve sua capacidade de matar, tanto seres humanos, quanto primatas, no continente africano, sem contar as viagens marítimas dos europeus até aqui às Américas, que trouxeram várias doenças, dentre as quais uma das principais foi a varíola. Em relação ao Brasil, a chamada gripe espanhola, pandemia de 1918-1919 é, inevitavelmente, comparada à Covid-19, por conta da repetição de erros relacionados ao negativismo, principalmente às vacinas. (Schwarcz e Starling, 2020).

Segundo supersticiosos, há um castigo de Deus contra a humanidade, ou uma obra satânica sobre o povo, ou até alguma praga jogada por alguma figura religiosa; em contrapartida, surgem perguntas do tipo: onde está Deus diante de tudo isso? Por que Deus permitiu? Que Deus é este que vê seus filhos sofrerem desta forma e não faz nada? Por outro lado, surgem pessoas mal-intencionadas e mal informadas, que proliferam nas mídias e redes sociais que este vírus foi uma invenção de uma mente maligna em um laboratório asiático no instituto de virologia de Wuhan. Em uma abordagem mais humanista e ecológica, surgem teóricos como Leonardo Boff, quando defende que “o coronavírus é um contra-ataque da terra viva contra nós por causa de séculos ininterruptos de agressão à sua vida.” (Boof, 2020). Ainda sobre esta tese, que é a mais provável e aceitável, defende:

Várias ameaças pairam sobre o sistema -vida e o sistema-Terra: o holocausto nuclear; a catástrofe ecológica, o aquecimento global e a escassez de água potável; a catástrofe econômico-social sistêmica com a radicalização do neoliberalismo que produz extrema acumulação à custa de uma pobreza espantosa; a catástrofe moral com a falta generalizada de sensibilidade para com as grandes maiorias sofredoras; a catástrofe política com a ascensão mundial da direita e a corrosão das democracias; e ultimamente o ataque furioso da Terra contra a Humanidade pelo Covid-19. (Boof, 2020).

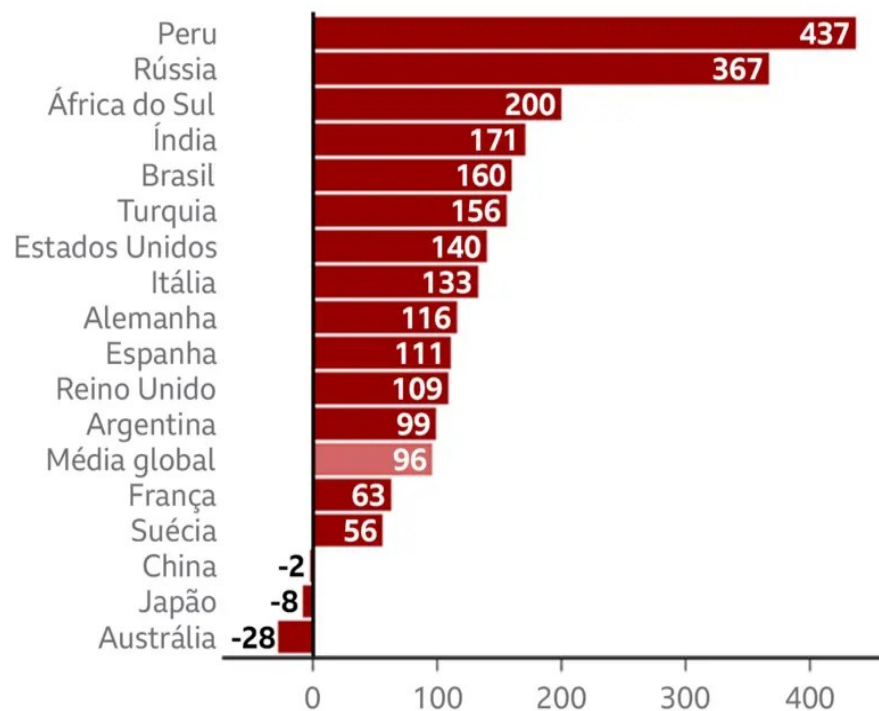
Seja qual tenha sido a causa ou o princípio deste vírus, não se pode esquecer que estamos diante de uma cultura mundial globalizada, o que significa dizer que existe uma capacidade surpreendente de deslocamento e circulação de ideias, informações e, principalmente, de pessoas. O Covid-19 veio para o Brasil e se espalhou pelo mundo de uma forma muito rápida e alastrante, por esta facilidade de transporte e deslocamento, e se as doenças, citadas acima, tiveram uma repercussão á nível epidêmico local e continental, o COVID-19, teve a proliferação a nível mundial global.

Por isso, teve-se um índice de mortes tão grande em um espaço de tempo tão curto. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), “a taxa de mortalidade do Brasil e de outros lugares como Reino Unido, África do Sul e EUA, ficou acima da Média global durante 2020 e 2021” (BBC News Brasil, 2022). No gráfico 1, é possível notar essas informações detalhadas:

Gráfico 1: Taxas de mortalidade

Países diferentes, pandemias diferentes

Excesso de mortes por 100 mil habitantes em 2020 e 2021 em alguns países



Nota: O excesso de mortes foi calculado como uma média entre os anos de

Fone: Organização Mundial da Saúde

3 A LINGUAGEM COMO CAMINHO PARA PERSUADIR E CONVENCER

Diante de todo este cenário caótico, doloroso, tenebroso e confuso, o maior instrumento e, talvez, o que foi mais necessário e fundamental durante o enfrentamento e o padecer das dores, foi a linguagem, não só no sentido de comunicar mortes, desespero e confusão, mas também no sentido de comunicar vida e esperança e as inúmeras ações de solidariedade. A linguagem, através dos discursos, desempenhou um papel muito importante no período de quarentena, ela foi responsável por matar muitas pessoas, imbuídas do senso-comum, mas também foi responsável por salvar muita gente, das que se refugiaram no caminho do conhecimento prático e científico.

É importante, antes de tudo, esclarecer o que vem a ser a linguagem e onde ela está presente no indivíduo que a comunica. O que se deve compreender, desde já, é que ela não se limita às palavras ou às letras, mas está intimamente atrelada a postura, a forma de se vestir e, de forma mais direta, a um sistema em que o comunicador representa ou está imerso. Isso pode ser nitidamente visível nas várias esferas sociais, onde o discurso é um argumento de autoridade e de poder. Neste caso, as palavras sempre vêm acompanhadas de adornos que a legitime, como que atributos externos. Ela sempre vem adornada de acordo com a classe que ela representa, e pode estar em trajes religiosos, políticos, científicos, médicos, sempre trazendo seus argumentos de autoridade e de persuasão. Por isso, se faz necessário definir o que vem a ser a retórica, como que um mecanismo da linguagem.

Platão, filósofo grego do séc. IV a. C. em seu diálogo Fedro, vai defini-la como “a arte de conduzir a alma por meio do discurso, isto não só nos tribunais e nas várias outras assembleias públicas” (Platão, 2000). Um exemplo claro dessa definição, pode ser encontrado nas liturgias, de qualquer religião, em que se nota uma condução ao que se está sendo dito por aquele líder religioso, onde há, no entorno daqueles que ouvem o que se está sendo dito pelo líder, imagens, monumentos e arquiteturas que complementam e legitimam aqui que se está sendo dito ou ensinado.

Com isso, compreende-se que a função social legitima o discurso e, no período pandêmico, houve muita instrumentalização da linguagem para convencer toda uma população e, apesar de toda a sociedade ter se encontrado em meio a uma situação incontável, ainda teve que viver imersa em uma polarização política que se valeu de todos os areópagos sociais.

4 O DISCURSO RELIGIOSO COMO FERRAMENTA DE POLARIZAÇÃO

Em momentos difíceis da humanidade, de forma especial, na pandemia da COVID-19, a teologia, a religiosidade e a espiritualidade, desempenharam papéis muito importantes pelo fato de terem oferecido apoio e suporte emocional às pessoas, suscitando esperança de dias melhores, de melhores cenários, o que ajuda na saúde mental através da fé e da confiança em um Deus (Ribeiro, 2024, p. 61). Alguns estudos têm mostrado e enfatizado a relação entre a teologia, com seu potencial na divulgação da espiritualidade e o enfretamento de doenças. A assistência espiritual tem sido exaltada, principalmente, pelas ciências, como um elemento essencial para auxiliar pessoas com condições impostas por doenças, em especial, a Covid.

No entanto, traçando uma análise ético-política no discurso teológico, principalmente do uso da linguagem religiosa na pandemia, houve uma polarização desastrosa e muito perigosa por parte de alguns líderes de igrejas, em que padres, pastores, bispos e tantos outros líderes religiosos, fazendo uso de capacidade de

persuasão, usaram os seus espaços como lugar de decidir a vida de toda uma sociedade.

Três questões pertinentes e decisivas na vida das pessoas, foram negligenciadas por relações políticas, das quais se destacam: o uso de máscaras, o ficar em casa no período da quarentena e a negação da vacinação. No que toca a primeira questão, sobre o uso de máscara, houve líderes que defendiam a famosa frase “é só uma gripezinha”, alegando que o povo estaria exagerando com a sanitariedade. No que diz respeito ao ficar em casa no período de quarentena, houve uma preocupação com o capitalismo que, mesmo em meio a uma pandemia, continuou mostrando que a vida não importa, mas sim o desenvolvimento econômico. Por fim, e o mais desastroso, foi o negacionismo da ciência, quando o próprio governo federal incentivava o não vacinação, em oposição à ciência, que estava prezando pela vida e, conseqüentemente, indo na contramão do capitalismo. Sobre a vacinação, alguns líderes até hoje têm opinião contrária.

Vale destacar que o espaço religioso tem um poder de legitimação muito forte na vida das pessoas, por se tratar daquilo que elas têm de mais importante na vida do povo, que é sua fé e a sua relação com o divino. Então, muitos líderes religiosos, em nome de um Deus, decidiam a vida das pessoas no tocante a sua saúde, a sua economia e a sua prevenção. Usavam-se uma certa manipulação em detrimento do medo de ir para o inferno, com argumentos muito bem constituídos, mas que no fundo, escondiam tendências políticas conservadoras, que defendiam seus interesses e um progresso econômico que custou a morte de aproximadamente 700 mil pessoas, como também das dores de seus familiares.

5 A RESSIGNIFICAÇÃO DA LINGUAGEM ATRAVÉS DAS MÍDIAS SOCIAIS

Em contrapartida, já que não existe tempestade que depois não traga um sol bonito, e que não existe crise que não traga um aprendizado, apesar de tanta dor e tanto sofrimento, o mundo tirou lições com todo esse processo e toda essa dor e, de forma muito particular, a linguagem ganhou novas roupagens, com mais mecanismos de propagação e de interação. A linguagem se refez, o mundo se refez e se reinventou, como bem afirmou Deivison Pedrosa neste trecho do seu artigo disponível no *Likedin*: “Reinventar-se depois da crise: utopia ou realidade?": “apesar de estarmos diante de uma grande pandemia, não faltam razões para termos esperança com o futuro. A história da humanidade nos demonstra que sempre nos reinventamos, inovamos, nos recriamos. Que se há uma chance de sermos como a Fênix, então somos. (Pedrosa, 2020).

Com o isolamento social as igrejas, foram obrigadas a ressignificar a sua linguagem como forma de continuar levando a mensagem teológica aos fiéis (Piccollo, 2023) e foi aí que se pensou e se investiu em modalidades virtuais já existentes, mas que se aprimoraram como o *Obs Studio*, o *Google Meet*, *Zoom*, e as

Lives, através das plataformas virtuais como o *Facebook*, *Instagram*, *Youtube*. A linguagem, o discurso, o conteúdo, são os mesmos, mas a forma de serem conduzidos e atualizados, ganham uma nova roupagem. É como um novo normal que, hoje, continua, de forma menos intensa, mas que se refez e revolucionou a transmissão dos discursos teológicos. Com o isolamento, as pessoas viam-se oprimidas e privadas de irem às suas missas, cultos, encontros e formações, mas com a flexibilização das maneiras de comunicar, abriu-se espaço para o mundo repensar suas relações.

Em conversa com uma das responsáveis pela transmissão das missas *on-line*, Rosélia Nascimento, que faz parte da Pastoral da Comunicação (PASCOM), da paróquia de São Miguel Arcanjo, em Extremoz (RN), Figura 1, sobre os desafios, obtivemos os seguintes registros orais:

Servir na PASCOM durante a pandemia foi realmente uma experiência desafiadora. Foi um momento delicado para muitas pessoas que tanto gostavam de frequentar a igreja e não podiam, como também para pessoas que estavam perdendo seus entes queridos. Na PASCOM não tínhamos muitos agentes ativos que podiam servir, como também nosso espaço de trabalho era mais limitado.

Mas, sobre as contribuições ela acrescentou:

A contribuição foi que como o número de pessoas que podiam estar na igreja era limitado então muitas pessoas assistiam mais pela *live* que acontecia no Facebook.

A *live* já existia antes da pandemia, mas se intensificou mais esse trabalho "tecnológico" durante a pandemia. Até porque como as pessoas não podiam sair de casa, as redes sociais foram mais utilizadas. A gente contribuiu uma boa parte do tempo com o *blog* paroquial. Ficamos mais ativos nas redes sociais, mas tudo isso foi sendo trabalhado durante o processo.

Figura 1: Imagem de um agente da PASCOM transmitindo uma missa através das redes sociais em tempo real



Fonte: <https://diocese-sjc.org.br/o-trabalho-da-pascom-em-tempos-de-pandemia>.

6 CONCLUSÃO

Diante do exposto, nota-se o poder que a linguagem tem de se refazer e de se readaptar em meio aos acontecimentos. Ela tem uma vida, como que uma alma, e precisa de um corpo que a guie e a conduza. Neste momento, as mídias sociais, não só dão vida, mas dão força, dinamismo e amplitude. Portanto, quando está sendo feito um discurso por meio de um veículo digital de comunicação, uma pessoa que possa estar há milhares de quilômetros, pode receber a mensagem dessa comunicação e desse discurso, com a mesma qualidade, podendo ver, ouvir e interagir.

Enfim, a pandemia potencializou a linguagem, no sentido de aprimorar as redes sociais e os sistemas de celulares que, embora sejam capazes de trazer danos, como há algumas pesquisas sobre o assunto, nessa nossa análise, reaproximou pessoas e possibilitou de forma mais clara, contundente e forte, a transmissão da vida, da esperança e da educação. Apesar dessas transformações no sentido linguístico, o período pandêmico convocou-nos para uma nova relação, uma nova linguagem, a linguagem do amor, a aprendermos a gramática do amor, do respeito, do afeto, da empatia e da compaixão. Assim, a humanidade, depois das consequências desastrosas, deve reaprender a ser o que ela nasceu para ser, humana, e que possa redescobrir o valor das relações mais concretas e fraternas, como afirma Valdir Stephanini e Julio Cezar de Paula Brotto: “a grande catástrofe talvez não se dê tanto em relação à pandemia em si, mas diante de uma mudança epocal, que muda a vida das pessoas e conduz a um tipo de vida centrada e pautada no egoísmo e na ganância. (Stephanini e Brotto, 2021).

REFERÊNCIAS

BBC NEWS BRASIL. Número real de mortes por covid no mundo pode ter chegado a 15 milhões, diz OMS; 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-61332581>. Acesso em: maio de 2024.

BOFF, L. **Covid-19, a Mãe Terra contra-ataca a Humanidade:** advertências da pandemia. Petrópolis: Editora Vozes, 2020

GONÇALVES, P. S. L. Fazer teologia em época de pandemia: atenção aos sinais dos tempos. 2021. **Ephata** v. 3 n. 2 (2021). <https://doi.org/10.34632>

PLATÃO, F. Trad. Pinharanda Gomes, sexta edição. Lisboa: Guimarães editores, 2000.

PICCOLO, E. Desafios e contribuições para uma teologia prática no Pós-Covid 19. Semana acadêmica–**Revista científica**. Fortaleza (CE), Edição 237, v. 11, ano 2023. <https://dx.doi.org/10.35265/2236-6717-237-12-665>.

RIBEIRO, F. L. O Empoderamento da Teologia durante a pandemia. PQTEO, **Revista Pesquisas em Teologia**, v. 4, n 7, pp. 45-66, jan-jun. 2021. <https://www.pqteo.org.br/> Disponível em: março 2012. Acesso em: abril/2024.

PEDROSA, D. **Reinventar-se depois da crise**: utopia ou realidade? Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/reinventar-se-depois-da-crise-utopia-ou-realidade-deivison-pedroza/> acesso em: 20 de abril de 2020.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **A bailarina da morte**: a gripe espanhola no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

STEPHANINI, V.; BROTTTO, J. C. P. **O Desafio do Fazer Teológico em Tempos de Pandemia**. ATEO, Rio de Janeiro, v. 25, n. 67, p. 23-40, jan./jun. 2021.

A NARRATIVA DE ONOFRE JÚNIOR E O USO DO CONTO PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Laudicélia Maria de Oliveira
Emanuela Carla Medeiros de Queiros

1 INTRODUÇÃO

Quando falamos em leitura para a maior parte nossos alunos, das mais variadas escolas, temos em resposta um sentimento de desagrado, de repúdio ou até mesmo de raiva, o que a torna, hoje, uma grande preocupação em todos os níveis da educação no Brasil. A realidade é que muitos jovens chegam às séries finais do ensino básico sem conseguirem realizar uma leitura mais complexa ou, ainda, sem apresentarem habilidades leitoras, de compreensão e interpretação.

Este problema começa desde muito cedo, uma vez que a leitura, na grande maioria das famílias, é apresentada às crianças apenas na escola, como uma obrigatoriedade das aulas de Língua Portuguesa. Não temos o hábito de presentear as crianças com livros e é missão do professor/a ensiná-las a ler, na maioria das famílias, a leitura não é uma atividade comum entre os pais, tornando assim a situação mais problemática. Cagliari (2003, p. 148) afirma que:

Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas for bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. Se, porém, outro aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornar um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chances no futuro do que aquele que, apesar das reprovações, se tornou um bom leitor.

A leitura é algo que levaremos para o resto das nossas vidas e quem a faz de forma eficaz, consegue bons resultados na vida, seja ela estudantil, profissional e/ou pessoal. E como despertar este interesse nos nossos alunos? A verdade é que não é uma missão fácil, mas um dos possíveis caminhos, é utilizar um gênero textual em que os alunos se identifiquem.

De modo específico, o ensino da literatura potiguar, desde 2022, tornou-se obrigatório nas escolas do Rio Grande do Norte, através da Lei número 11.231, de modo que o aluno, deve se identificar como parte daquele contexto/cultura, despertando um interesse maior pela leitura.

Nessa direção, o interesse por esta problemática, surgiu da percepção na nossa própria prática, quando identificamos que nossos alunos chegam às séries

finais do ensino fundamental, e até ao ensino médio, com muitas dificuldades na leitura, principalmente, em entenderem o que leem, além do fato de que os autores potiguaros quase não são tão conhecidos pelos estudantes e, muitas vezes, nem pelos professores.

Na tentativa de auxiliar e desenvolver um trabalho voltado para esta realidade, propomos a discussão sobre a importância da leitura e do letramento literário e, por fim, apresentamos uma proposta de atividade baseada na sequência básica de Cosson (2018). Utilizamos como ferramenta na nossa proposta um texto do gênero textual conto, do escritor potiguar Onofre Júnior. A escolha por este autor, se deu por seus contos trazerem como cenário o sertão nordestino, mais especificamente, a cidade de Martins (RN), provocando uma identificação por parte dos alunos com os enredos, uma aproximação com suas próprias histórias de vida e de familiares e assim um despertar por sua leitura.

Percebeu-se a necessidade de agregar contribuições para a melhoria do ensino aprendizagem, disponibilizando algumas técnicas e estratégias de leitura que amenizem as dificuldades dos alunos. Dentre alguns nomes que têm dedicado suas pesquisas à leitura, destacamos Riter (2009), Santos (1993), Villardi (1999), Cosson (2018), entre outros. Esses pesquisadores têm mostrado que é desejável e possível ensinar as crianças a gostarem de ler e a adquirirem o gosto pela leitura, além de enfatizarem a importância da literatura para a criança e porque não dizer, durante sua vida adulta.

2 PRÁTICAS DE LEITURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA

Frequentemente, ouvimos falar ou falamos sobre o quanto é importante a leitura na vida das crianças ou adultos, bem como da importância da escola nessa formação. O gosto pela leitura deve ser estimulado e este estímulo não deve esperar que a criança tenha idade de ir para a escola, a criança deve descobrir o gosto antes mesmo de aprender a ler, isso é possível através do incentivo dos pais, ainda em casa. No entanto, é cada vez mais comum essa problemática entre professores, dificultando cada vez mais o incentivo para com a leitura e o gosto pela literatura. Para Riter (2009, p. 24): “A também necessária intermediação do adulto na formação de uma criança leitora. Livros à disposição e, quando não eles [...], seres contadores de histórias ou apaixonados pelas palavras podem ser os despertadores do desejo de leitura.”

Fica evidente a importância do adulto na formação de leitores, desde cedo, na família, em casa, no cotidiano. Não existe fórmula mágica para que uma criança goste de ler, é preciso que os pais os estimulem, sejam exemplos de leitores. Porém, na maioria das vezes, são os próprios pais que os desestimulam, presenteando-os com videogames, computadores, celulares e outras tecnologias para que ocupem o tempo, alegam não terem tempo para ler para seus filhos, sobrando para o professor

esta função e, quando isso não acontece, depois de adultos, fica difícil uma mudança de gostos.

A realidade é que a maior parte do nosso alunado não tem o gosto pela leitura, muitos chegam ao final da educação básica com dificuldade de ler com proficiência, fato que acontece devido a muitos terem sido alfabetizados, mas não sabendo ler e escrever com habilidade, ou seja, de acordo com o contexto em que as práticas sociais estão inseridas. O resultado aparece nas avaliações que avaliam os nossos alunos, como por exemplo a Prova Brasil, a prova do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), avaliações externas que mostram nossos alunos muito abaixo do esperado. Almeida (2023) em uma matéria do site Futura, afirma que¹ “metade dos estudantes brasileiros não têm o nível básico em leitura, considerado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como o mínimo para exercer sua plena cidadania”.

O problema é que a leitura é vista como obrigação, como uma atividade enfadonha, levando os alunos a lerem apenas por cobrança de uma atividade. Segundo Góes (1991), muitos alunos leem sem entusiasmo, como mera obrigação, apenas para conseguir nota. Isso muitas vezes acontece em decorrência do uso que se faz da leitura enquanto pretexto, afetando, dessa forma, o interesse que o leitor terá ao longo da leitura, pois o texto não tem sentido para ele, “na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análises de textos” (Geraldí, 2011, p. 90).

Para muitos educadores, a leitura ainda está associada à decifração e decodificação de letras, sílabas e palavras. Muitos professores esquecem da importância de se trabalhar a interpretação textual e de estimular o fascínio por descobrir e entender o texto lido, acrescenta-se a isso, a escolha de textos sem qualidade e sem a preocupação com o lúdico. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 2000, p. 56), afirma que “os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura”.

Se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, temos um processo de aprendizagem vinculado a práticas repetitivas e pouco objetivas, tornando a leitura uma obrigação nada prazerosa. Materiais didáticos que são utilizados como meio para se aprender a ler, é uma forma empobrecida de enxergar a leitura, muito mais do que alfabetizar as crianças é preciso desenvolver o gosto pela leitura. É preciso que em uma sociedade como a nossa, repleta de atrativos tecnológicos, a leitura seja um diferencial de prazer. O professor deverá ter por meta mostrar a criança o encantamento que as palavras têm, mostrar que, através da

¹ Disponível em: <https://futura.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/pisa-2022-por-que-o-brasil-esta-nas-ultimas-posicoes-em-matematica-leitura-ciencias>.

leitura, podemos viver experiências novas e, principalmente, nos colocarmos no lugar do outro, permitindo assim uma reflexão acerca de nossas experiências e das experiências alheias com uma visão crítica. Riter (2009, p. 53) acrescenta que:

Desta forma, a leitura não seria apenas preenchimento de horas vagas ou algo descompromissado, visto que só pretende suscitar um prazer de passatempo; seria sim o encontro com um universo de beleza, propiciando um prazer estético, que encanta quem descobre seus enigmas, sua lógica, seu jogo.

Ler é, portanto, um processo transformador. Ao lermos um bom texto, somos transformados por ele, não percebemos, mas a transformação acontece e para melhor, pois a leitura tem a função de nos aprimorar. Para Villardi (1999, p. 37): “Ensinar a gostar de ler é exatamente isso: é ensinar a se emocionar com os sentidos e com a razão [...]; e, para isso, é preciso ensinar a enxergar o que não está evidente, a achar as pistas e a retirar do texto os sentidos que se escondem por detrás daquilo que se diz.”

Muito mais do que ensinar a ler, o desafio aos professores é ensinar a gostar de ler. Ser capaz de despertar a capacidade de perceber a riqueza de detalhes e o fascínio que as palavras podem despertar, que elas se encaixam de forma a atribuir sentidos, sentimentos, emoções e entendimento.

2.1 O letramento literário e o ensino de literatura

É notória a importância da literatura no ambiente escolar, o seu ensino se torna ferramenta necessária tanto para os professores quanto para os alunos. É importante que observemos como ela acontece no contexto da sala de aula.

No atual panorama da educação brasileira, se desenha a necessidade de mudanças, de se construir novas formas de abordagem para trabalhar a leitura e a literatura desde a educação infantil, antes mesmo do processo de alfabetização, quando as crianças podem fazer leitura de diferentes gêneros discursivos não verbais, além de serem estimuladas através da contação de histórias, estimular a ouvir e contar suas histórias, escutar o que elas têm a dizer, indo até os níveis mais elevados da escolarização, onde se tem formas mais potencializadas de leitura e interpretação de texto. É possível construir um ambiente que, desde a educação infantil, passando pelo o ensino fundamental e chegando ao ensino médio, todos trabalhem com o mesmo objetivo, o docente com uma postura diferenciada, almejando construir novos caminhos para contribuir com a formação dos sujeitos leitores.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 2000), temos uma visão onde a formação do eu se faz presente, com uma educação mais humanizada, visto que, por vezes, o aluno era considerado um ser de mente vazia e que deveria ocupá-la de forma programada. Em muitos casos, o aluno realiza a

leitura de forma passiva, memoriza e decodifica o texto, mas a partir no entendimento da LDB, ele deve ser um coautor, considerando que suas experiências acrescentam significado ao texto.

Através das práticas de leitura literária, o leitor tem seu conhecimento ampliado e também poderá entrar em contato com realidades diferentes da sua. Sendo a literatura o caminho para vivenciar uma experiência vasta, o professor é um importante mediador deste contato, pois cabe a ele o desenvolvimento de práticas que contribuirão para estreitar os laços entre o leitor e o mundo literário. Assim, a escola é o local onde a leitura literária se torna fértil pois como Cosson (2018, p. 30), enfatiza que: “a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor [...] porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem”.

Nesse sentido, o letramento literário tem a função de difusão da literatura como direito, como vital importância para a formação escolar, como bem defende Cândido (2004), ao afirmar que “a literatura é um direito tão importante que se iguala às necessidades mais básicas de um ser humano”. Portanto, partimos do entendimento de que o ensino de leitura e literatura não é apenas uma necessidade, mas um direito indispensável à humanização do homem, sobre o qual escreve Cândido:

Por isso é que em nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscria; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (Cândido, 2004, p. 46).

Tendo conhecimento do que é letramento literário e do quanto os textos literários são importantes na formação dos nossos alunos, a prática de leitura como forma de deleite, é necessária nas práticas escolares, pois o que observamos frequentemente, são leituras vinculadas a atividades obrigatórias que, muitas vezes, causam rejeição à leitura por parte dos alunos. Percebe-se dessa maneira que, uma atividade que poderia ser prazerosa, tornar-se enfadonha.

Para que tenhamos um momento de leitura prazerosa, Cosson (2018) propõe uma sequência básica de leitura, que está organizada em quatro momentos.

- No primeiro momento, temos a motivação, é importante que o aluno seja preparado para a leitura do texto, para tanto, podemos observar o tema a ser trabalhado e a estrutura do texto;

- No segundo momento, a introdução, é importante que apresente informações sobre o autor da obra e até mesmo atizar a curiosidade do autor ao antecipar parte do enredo, podemos neste momento também recorrer à apresentação física da obra com a exploração dos elementos paratextuais;
- Já no terceiro momento, temos o acompanhamento da leitura, com a finalidade de auxiliar os alunos em suas dificuldades, seja com o vocabulário, seja no ritmo da leitura ou até mesmo na estrutura composicional e interação com o texto. Sobre esse momento, Cosson (2018, p. 64) enumera alguns benefícios de se fazer esse acompanhamento:

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio de intervalos, o professor poderá ajuda-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade.

- Por último, temos a interpretação, etapa em que o leitor consiga fazer inferências, possa construir sentido e concretizar a leitura ao conseguir interpretar e compartilhar suas impressões sobre o texto. Cosson (2018) entende o letramento na perspectiva do leitor autônomo, pois o texto, independente do gênero textual a que pertença, é apenas um suporte para que coloquemos em prática o letramento do texto literário.

2.2 A sequência didática como estratégia para o letramento literário em sala de aula

Um dos grandes desafios que os professores enfrentam nos dias atuais, é encontrar uma metodologia que seja, de fato, eficiente para o incentivo à leitura literária. Em razão disso, as estratégias pedagógicas constituídas a partir de um planejamento em relação às práticas de leitura, tendem a ser mais utilizadas em sala de aula. É notório que o saber pedagógico tem importância crucial para a consolidação do letramento literário, pois é, geralmente, na escola, que o sujeito tem o primeiro contato com textos literários. Assim, torna-se imprescindível a construção desse percurso, de modo que seja planejado para que se torne agradável.

Nessa perspectiva, o uso da sequência básica apresenta-se como uma estratégia promissora, entre muitas tentativas de atender às demandas relacionadas ao distanciamento dos sujeitos do mundo literário. Buscamos encurtar esse distanciamento, por meio de uma metodologia construída a partir de um diálogo previamente estabelecido com o leitor, no sentido de motivá-lo, antes mesmo do primeiro contato com o texto, de modo que seja realizada uma sondagem sobre o que ele compreende dos conceitos de leitura e literatura, apresentando, também, informações acerca da autoria do texto sugerido.

A sequência básica, por apresentar-se como recurso didático constituído de atividades planejadas, pode facilitar e tornar atrativas as propostas de leitura do texto literário. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), a metodologia das Sequências didáticas tem como característica principal a realização de uma série de etapas que, se bem executadas, garantem o alcance do objetivo proposto.

A prática interventiva neste trabalho, dispõe da sequência básica de Cosson (2018), por acreditarmos que é uma estratégia metodológica que favorece o interesse pela leitura do texto literário, pois é um método que, segundo o autor, prepara com antecedência o leitor, para que possa vislumbrar um ambiente satisfatório para a aquisição da competência leitora. A partir dessa estratégia, traça-se um caminho construído de maneira gradativa, fornecendo ao leitor um percurso no qual sinta-se atraído pela leitura. Sobre isso o autor escreve:

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação (Cosson, 2018, p.54,).

Embora percebamos que na atualidade as práticas de ensino não são muito diferentes das práticas tradicionais, ainda encontramos educadores que acreditam em propostas de ensino inovadoras, que possam promover mudanças no que se refere à leitura proficiente. É por acreditar numa educação de qualidade, que a proposta de trabalhar a leitura literária, a partir da sequência, surge como uma alternativa inovadora e centrada no aluno, evidenciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e que pode apresentar resultados satisfatórios, desde que esteja alinhada aos conteúdos necessários à aprendizagem e ao contexto em que os alunos estejam inseridos.

3 A LITERATURA POTIGUAR E UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE DE LEITURA

Muito se tem discutido sobre a importância do texto literário para que o indivíduo desenvolva e amplie a imaginação, a criatividade, o vocabulário e a interpretação do mundo de forma mais compreensível, aspecto que contribui para a sua formação humana, cabendo à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Cosson, 2018, p. 17). Por esse motivo, trabalhar a literatura tornou-se uma atividade indispensável na sala de aula, pois a partir dela, podemos oportunizar ao aluno compreender melhor a si mesmo, o mundo a sua

volta e tronar-se um agente transformador da sociedade em que vive em prol de um mundo melhor.

Sendo a literatura uma das artes essenciais para a formação do sujeito, pois surge das manifestações da linguagem no meio social, compreende-se que todos devem ter amplo acesso à produção literária, principalmente, àquela que é produzida em sua região. Daí a importância de se conhecer os escritores e escritoras locais, com o propósito de incentivar a busca do conhecimento sobre a literatura potiguar e conseqüentemente em resgatar a identidade norte-rio-grandense. Justifica-se, desse modo, a utilização da produção literária de Manoel Onofre Júnior neste trabalho. Sobre esse aspecto, vemos o que diz Cândido sobre a importância de se levar o sujeito a se apropriar da literatura potiguar:

[...] Quanto ao estudo da literatura potiguar nas escolas e na vida [...] é ela, não outra que nos exprime. Se não for amada, não revelará a sua mensagem, e se não amarmos ninguém o fará por nós. Se não lermos obras que a compõe, ninguém as tomará do esquecimento, descaso ou incompreensão (Cândido, 2004, p.20).

As aulas de Língua Portuguesa devem contemplar a leitura e o estudo das produções artísticas e literárias potiguares. No Estado do Rio Grande do Norte, o ensino de literatura potiguar está previsto no Artigo 137 do capítulo III, no parágrafo 2º e diz que “as escolas públicas de primeiro e segundo grau, incluem entre as disciplinas oferecidas o estudo da cultura norte-rio-grandense, envolvendo noções básicas da literatura, artes-plásticas e folclore do Estado” (Rio Grande do Norte, 2001, p.106). Entretanto, o que se tem constatado é que o estudo do texto literário potiguar tem sido esquecido por muitos profissionais da educação, de modo que grande parte dos alunos desconhecem as produções literárias de seu espaço geográfico.

Desse modo, a referida pesquisa propõe a experiência de leitura do conto “João e Maria”, do escritor Manoel Onofre Júnior. Por meio da sequência didática de Cosson (2018), tendo como objetivo primordial o aprimoramento da leitura literária e a construção da identidade cultural, tendo em vista ser o autor, um escritor potiguar, que finca raízes por meio dos registros que faz de sua terra em seus escritos literários. O sujeito constrói sua identidade social e histórica por meio de suas vivências, percepções e interpretações do meio em que vive, faz-se necessário que conheça amplamente a produção literária do seu lugar. Nesse aspecto, o professor pode sim ser um mediador da integração a esse universo por meio da apresentação da literatura potiguar.

Recorrendo a sequência básica de Cosson (2018), propomos que o professor no primeiro passo, que é a motivação, mostre o livro à turma, fale que o conto que será trabalhado na aula, será “João e Maria” de Onofre Júnior e busque que os alunos façam inferências ao antigo conto da literatura infantil, que tem o mesmo título.

Neste momento, o professor também pode gerar um certo suspense sobre do que se trata o conto.

No segundo momento, temos a introdução, em que o professor apresenta informações sobre a obra e o autor, já dando algumas dicas do que se trata o enredo do livro. Também pode-se questionar os alunos se estes já tinham lido o conto antes, se conhecem algum personagem que se parece com o título “João e Maria”, quais características têm esses personagens e que outros personagens têm na história. Como também, perguntar, onde se passa a história e em que época? Ou seja, levantar hipóteses sobre a história a ser lida, gerando o interesse pelo aluno por descobri-la.

No terceiro momento, o professor irá oportunizar que os alunos possam fazer a leitura do conto, uma leitura de reconhecimento e buscar por estratégias de leitura que pode ser coletiva, onde cada aluno ler um trecho do texto ou, ainda, escolher alguns alunos para ler, ou por último, após os alunos lerem individualmente, o professor realiza a leitura em voz alta.

Por último, o momento da interpretação, em que o professor poderá realizar uma roda de conversa, pedir que os alunos façam desenhos, realizar um momento em que os alunos se expressem, digam se gostaram ou não, se as expectativas quanto ao texto foram atendidas. A nossa proposta é que a leitura aconteça como um momento de deleite, em que os alunos não se preocupem em responder questionários e atividades, que possam ter contato com a leitura e possam gostar deste momento.

4 CONCLUSÃO

Entendemos que a criança deve ter contato com os livros desde muito cedo e que na infância, a literatura tem um papel fundamental, pois através da literatura, a criança viaja, sai do mundo real, mas principalmente, conhece seus limites, tem noções de cidadania, aprender muito além dos conteúdos didáticos, mas também, aprender conceitos fundamentais que serão levados por toda sua vida, como afirma Riter (2009).

É inegável o papel do professor no processo de aquisição da leitura e na capacidade de ler e entender os textos. O presente artigo buscou trazer a reflexão e a importância da leitura na vida das crianças e de como a literatura pode transformar as práticas leitoras. Para que o leitor adquira a capacidade de ler e compreender o texto, não basta ler e responder atividades com questões prontas, em que o aluno apenas retira no texto as respostas, é preciso ir além, proporcionando aos alunos o contato com o texto como forma de deleite, em que sua experiência possa despertar o gosto pelo ler.

Não podemos esquecer da importância da literatura potiguar e de como é essencial para a construção social e histórica dos norte-rio-grandenses, percebemos um certo descaso com essa arte literária, sendo muitas vezes, negligenciada por

governantes e o efeito disso é que muitos educadores potiguares e grande parte dos alunos desconhecem nossa riqueza literária.

Finalizamos com a proposta da sequência didática baseada na leitura que muito bem nos dispôs o autor Cosson (2018), chamada de sequência básica, em que apresentamos um possível passo a passo para uma aula de leitura com o conto “João e Maria”, de Onofre Júnior (2014). A leitura foi trabalhada como um momento de deleite, para que a leitura literária não fosse encarada como uma obrigação, mas como algo bom, que proporcione prazer de ler por ler, colaborando também com a formação de leitores, além de promover o acesso a cultura dos textos literários potiguares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. **PISA 2022: Por que o Brasil está nas últimas posições em matemática, ciências e leitura?**, 2023. Disponível em: <https://futura.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/pisa-2022-por-que-o-brasil-esta-nas-ultimas-posicoes-em-matematica-leitura-ciencias> . Acesso em 30/05/2024.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. 2 ed. Brasília, DF: 2000 (Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996).

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

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**: 10 ed., Scipione, 2003.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, A. Vários escritos. São Paulo/Rio: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 2004.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

GERALDI, J. W. **Prática da leitura na escola**. In: GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2011.

GOÉS, L. P. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2 ed., São Paulo: Pioneira, 1991.

ONOFRE JUNIOR, M. **Chão dos simples**. 3 ed. rev. e ampl. Mossoró: Sarau das Letras, 2014.

RIO GRANDE DO NORTE. **Constituição do Estado do Rio Grande do Norte**. Edição revisada e atualizada. Natal 2001. Disponível em

http://www.gabinetecivil.rn.gov.br/constituicaoatualizada/originalconstituicoes_tadual.pdf.

Acesso em: 27/05/2024.

RITER, C. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Dunya editora, 1999.

ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO: A ARTE COMO PROCEDIMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Maria de Lourdes Dionizio Santos

1 INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto de que a arte literária, muitas vezes, é tratada sem a merecida atenção, no que diz respeito à sua importância para a formação do indivíduo, assim como para o desenvolvimento da sociedade. A abordagem do texto literário no processo do ensino requer conhecimento nessa área, para se proceder dar melhor forma sua mediação. Neste sentido, a leitura dos textos literários propicia o desenvolvimento da capacidade intelectual e criadora dos alunos/leitores, além de ampliar seus horizontes como sujeito, através do seu capital sociocultural. Todo tipo de incentivo que alavanque a aprendizagem, como sugestões de novas formas de abordagem de ensino que revigorem o que se tem desempenhado, e dinamizem o processo de apreensão do conhecimento.

2 DISCUSSÃO

Partindo desses pressupostos, observamos o modo como a literatura é aplicada ao ensino-aprendizagem, quando esta estabelece relação dialógica entre outras áreas do conhecimento, uma vez que, por ser produto da criação humana, portanto, expressão do seu pensamento, encontramos nessa modalidade de arte a possibilidade de estabelecer conexões com outras formas de manifestações culturais. Maria Zilda Ferreira Cury afirma que

As literárias imagens do mundo vão do papel à tela do computador, transformando o que se convencionou chamar literatura através da infinidade de suportes ocupados pelo texto literário. [...] a Teoria da Literatura e a Literatura comparada não se contentam com a reflexão sobre o texto, tomado no sentido estrito, e nem com o referencial metodológico mais específico, [...] já que os textos que compõem o que se convencionou chamar literatura não logram compreensão se vistos isoladamente. Como a própria formação da palavra interdisciplinaridade nos evidencia, trata-se de uma relação criativa entre as diferentes disciplinas, entre as várias áreas do conhecimento (Cury, 2007, p. 78-79).

Esse raciocínio de Cury se faz perceber também na ordem inversa, quando outros conhecimentos se apoiam na Literatura, estabelecendo um diálogo, ou percorrendo sobre ideias a partir do texto literário. Neste sentido, conforme essa autora, “a literatura e seu ensino se afirmam como direitos do cidadão”, na medida

em que ela assegura “espaços de mediação e de rearticulação de saberes, produtividades contraditórias de discursos, suspensão de sentidos estratificados” (Cury, 2007, p. 87). Essa estratégia de abordagem do ensino literário, promove o desenvolvimento do senso crítico e aguça a sensibilidade do indivíduo para inferir sobre as problemáticas da realidade.

A partir dessas reflexões, entendemos que a literatura abre caminho para várias discussões, sobre diversos temas da realidade, anulando os entraves entre os diversos segmentos do conhecimento, o que nos permite afirmar que, o ensejo criado pela literatura, enquanto veículo facilitador das indagações sobre questões da realidade, reforça seu vínculo com a Filosofia. Isso se confirma quando abrimos, aleatoriamente, por exemplo, os livros de filosofia para o Ensino Médio, de Marilena Chaui; Maria Lucia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins e verificamos o recurso que essas autoras fazem aos textos de poetas brasileiros, para apresentar e discutir temas relativos ao conhecimento filosófico propriamente dito.

Ao introduzir o capítulo sobre “O nascimento da filosofia”, em seu *Convite à filosofia*, Marilena Chaui (1995, p. 23), nos convida a ouvir “a voz dos poetas”, afirmando que “ela costuma exprimir o que chamamos de ‘sentimento do mundo’, o sentimento da velhice e da juventude perene do mundo, da grandeza e da pequenez dos humanos ou dos mortais”. Quando abrimos a obra *Modernidade líquida*, de Zygmunt Bauman, deparamo-nos com uma citação de Paul Valéry como epígrafe de seu Prefácio. Assim, são infindos os exemplos que teríamos para elencar, não obstante a limitação do formato deste trabalho, que nos impede de trazê-los.

Maria Teresa Gonçalves Pereira (2001, p. 247) adverte para a responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, citando textos de Caetano Veloso, Fernando Pessoa, João Cabral de Melo Neto e Raul Seixas, parafraseando José Régio, e argumentando sobre a significação e expressividade que a palavra da música e da poesia nos transmite, provocando nossas emoções, instigando-nos a refletir sobre as problemáticas que nos envolvem, e tomar atitudes diante dos fatos de nossa realidade – é a ética que nos deve nortear em qualquer situação, mantendo-nos dignos e altivos em nosso ofício de ensinar a língua materna.

Partindo desses pressupostos, remetemos ao que discute Fábio Arckelrud Durão (2015, p. 309), em seu artigo intitulado: “Reflexões sobre a metodologia de pesquisa nos estudos literários”:

As obras literárias somente existem quando lidas, ou, melhor, quando inseridas em um *ato*, seja o da leitura, seja o da escrita. O romance na estante é uma potencialidade; apenas ao me confrontar com ele converte-se naquilo que é. O reencontro com uma obra depois de décadas mostra como ela torna-se diferente de si mesma. Nesse sentido, embora a leitura seja uma prática fundamental e no fim confunde-se com a escrita, é esta que permite o pleno vir-a-ser da literatura: em última instância não existe saber do objeto literário sem o escrever sobre ele.

Para Benedito Nunes (2005, p. 20), “[...] o fenômeno literário envolve uma série de questões que vão desde sua visão teórica, sua filosofia, passando pelo terreno dos procedimentos críticos, [...] caminhando para o fundo histórico das obras e para as condições que cercam a criação (desde sociais até psicológicas). A propósito, Terry Eagleton (1983, p. 19) afirma que:

Na Inglaterra do séc. XVIII, o conceito de literatura [...] Abrangia todo um conjunto de obras valorizadas pela sociedade: filosofia, história, ensaios e cartas, bem como poemas. Não era o fato de ser ficção que tornava um texto “literário” [...] e sim sua conformidade a certos padrões de “belas letras”. Os critérios do que se considerava literatura eram [...] francamente ideológicos: os escritos que encerravam os valores e “gostos” de uma determinada classe social eram considerados literatura, ao passo que uma balada cantada nas ruas, um romance popular, e talvez, até mesmo o drama, não o eram.

Notamos as inconstâncias e incertezas sobre a existência da teoria literária, bem como sobre o que ser ou não literário. Percebemos, ainda, a arbitrariedade na criação de critérios pautados em posição ideológica e de classe para determinar ou definir o que seria literatura. Embora trate-se de um tempo em que os estudos sobre literatura sejam incipientes, é flagrante o preconceito com o que é popular, o que nos adverte para a fragilidade desses conceitos postulados pelas teorias elaboradas por uma elite que define valores da arte literária de acordo com o seu gosto, desclassificando a produção artística criada pelo povo.

Aqui, assinalamos a exclusão da arte popular e, conseqüentemente, do povo no processo cultural. Enquanto o povo serve para agradar com seu fazer artístico irreverente e humorado, na contramão dessa mesma cultura, surge a classe que domina os despossuídos materialmente, banindo-lhes do meio intelectual e, por conseguinte, da história e da cultura, como se o povo não criasse arte digna de ser apreciada, julgando-a inferior.

Para darmos uma breve demonstração da contribuição do povo para o patrimônio artístico-cultural da humanidade, basta reportar à nossa trajetória histórica, quando constatamos que, através do seu imaginário, o povo exerceu papel preponderante na disseminação e perpetuação do legado desse patrimônio, cujos valores e bens simbólicos têm sido difundido e transmitido às mais diversas gerações, atravessando tempo e espaço, alcançando nossos dias. Reconhecemos que este legado que nos foi passado, tem suas origens histórico-culturais nas raízes da literatura popular. Assim, fazemos recurso ao que Anatol Rosenfeld (1974) concebe como sendo literatura. Segundo este autor,

Na acepção lata, literatura é tudo o que aparece fixado por meio de letras – obras científicas, reportagens, notícias, textos de propagandas, livros didáticos, receitas de cozinha, etc. Dentro deste campo das letras, as *belas* letras representam um setor restrito. Seu traço distintivo parece ser

menos a beleza das letras do que seu caráter fictício ou imaginário (Rosenfeld, 1974, p. 11-12).

Essa concepção de literatura nos instiga a buscar outros olhares, além do que vimos até então, observando outras acepções. Nesta perspectiva, “a literatura é o espaço da criação, da liberdade de pensar, retirando a criatura da escravidão de pensamentos, da passividade própria de uma sociedade dominadora. Ela desenvolve a criatividade humana, leva a refletir sobre o indivíduo e a sociedade” (Duarte; Werneck, 2011).

Nesse sentido, é possível encontrarmos, em sala de aula, discente que desconhece ou não estudou obras literárias em sua formação básica, no entanto, a leitura prévia dessas obras, é condição fundamental para um bom domínio da leitura, o que pode propiciar melhor apreensão do texto teórico, o qual, pela mesma razão, deve ser lido antecipadamente. Do contrário, questões suscitadas pelo texto literário - que filtra a realidade -, que poderiam ser aprofundadas com a leitura do texto teórico, escapam à compreensão do aluno não versado nessas leituras. Além disso, no decurso da vida acadêmica, muitos discentes se sobrecarregam com leituras das mais diversas disciplinas, comprometendo, por vezes, a qualidade de sua compreensão da leitura da obra literária, imprescindível à sua formação.

Nessa perspectiva, ao abordarem a discussão sobre “Sujeitos em formação: Condições de Vida, Aprendizagem e Cultura Acadêmica”, Dorgival Gonçalves Fernandes e Natal Lânia Roque Fernandes (2007, p. 25) afirmam, em seu texto “Sujeitos, saberes e formação docente: reflexões sobre as condições de estudos e aprendizagens dos sujeitos em processo de formação”, inserto na obra *Práticas e aprendizagens docentes*, que: “[...] parece haver um declínio da qualidade da educação escolar básica, e assim, grande parte dos alunos que chega à universidade apresenta dificuldades significativas quanto ao domínio de habilidades e conhecimentos escolares necessários à formação universitária”.

Esses pesquisadores ressaltam a angústia constante e crescente experimentada por docentes universitários, ao se depararem com a “[...] baixa qualidade dos textos de alunos de graduação e que as críticas mais frequentes se referem aos graves problemas de compreensão e organização de informações apresentadas nos textos [...]” (Fernandes; Fernandes, 2007, p. 25). Isso atesta a defasagem de aprendizagem conferida na educação escolar básica, problema flagrado adiante, na vida do docente em formação, refletido na condição limitada de leitura, compreensão e análise textual, em especial, na modalidade escrita, em que se revela, quase sempre, a falta de habilidade e manejo com essa atividade.

Em seu texto “O que pode a literatura”, em que a literatura é apresentada como “revelação do mundo”, Todorov (2010, p. 75), concebe a leitura do texto literário como possibilidade de humanização, visto que este abriga em sua essência, questões inerentes ao homem. Este autor considera que, “Como a filosofia e as ciências, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em

que vivemos”, visto que esta “aspira compreender [...] a experiência humana” (Todorov, 2010, p. 77).

Nessa linha de raciocínio, em “O direito à literatura”, Antonio Candido afirma que “a produção literária” que organiza e articula as palavras, é primeiro nível humanizador. Ou seja, “a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência” (Candido, 1995, p. 177).

Alinhado às discussões de Candido e Todorov, deparamo-nos com Llosa, quando este afirma, em seu texto: “é possível pensar o mundo moderno sem romance?”, que “a literatura, em especial o romance,” são imprescindíveis “[...] para a formação do cidadão numa sociedade moderna e democrática [...], por isso, deveria ser inculcada nas famílias desde a infância e deveria fazer parte de todos os programas de educação como uma das disciplinas básicas” (Llosa, 2009, p. 20). Este autor observa que

[...] nada defende melhor os seres vivos contra a estupidez do preconceito, do racismo, da xenofobia, das obtusidades localistas do sectarismo religioso ou político, ou dos nacionalismos discriminatórios, do que a comprovação constante que sempre aparece na grande literatura: a igualdade essencial de homens e mulheres em todas as latitudes e a injustiça representada pelo estabelecimento entre eles de formas de discriminação, sujeição ou exploração. Nada mais do que os bons romances, ensina a ver nas diferenças étnicas e culturais a riqueza do patrimônio humano e a valorizá-las como uma manifestação de sua múltipla criatividade. Ler boa literatura é divertir-se, com certeza; mas também aprender, dessa maneira direta e intensa que é a da experiência vivida através das obras de ficção, o que somos e como somos, em nossa integridade humana, [...] essa soma extremamente complexa de verdades contraditórias [...] de que é feita a condição humana (Llosa, 2009, p. 21-22).

Nessa esteira de raciocínio, Antonio Candido (1995, p. 175) assinala que,

nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Candido (1995, p. 176) compreende a literatura como um direito que deve se estender a todos, por ela ser “uma necessidade universal”, um bem incompressível a ser satisfeito, tendo em vista a impossibilidade do ser humano sobreviver “sem mergulhar no universo da ficção e da poesia [...]”. Assim, por entender que imaginar é poder, acreditamos que, “através do fictício e da fantasia”, a literatura propicia ao

jovem o poder de autonomia de pensamento, e a aquisição de “um saber sobre o mundo” (Cademartori, 1986, p. 23).

Isso nos remete a Paulo Freire (1995, p. 11), quando ele afirma, em *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam, que “a compreensão crítica da importância do ato de ler” constituiu-se a partir da releitura dos momentos fundamentais de sua “prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de sua “infância”, “adolescência” e “mocidade”. Na referida obra, Paulo Freire (1995, p. 18) ressalta a “necessidade que temos, educadores e educandos, de ler, sempre seriamente, os clássicos neste ou naquele campo do saber, de nos adentrarmos nos textos, de criar uma disciplina intelectual, sem a qual inviabilizamos a nossa prática enquanto professores e estudantes”. Ao descrever sobre sua experiência de professor de língua portuguesa, Freire (1995, p. 18) relata que: “[...] demorava na análise de textos de Gilberto Freyre, de Lins do Rego, de Graciliano Ramos, de Jorge Amado. Textos que eu levava de casa e que ia lendo com os estudantes, sublinhando aspectos de sua sintaxe estreitamente ligados ao bom gosto de sua linguagem”.

No artigo intitulado “Uma questão para a prática de ensino de literatura: a poesia de Antero de Quental” (Santos *et al*, Ano (2011), discutimos sobre a importância do ensino literário na formação do profissional, tendo em vista a necessidade da prática desse ensino relacionada à leitura e à reflexão e ao debate imprescindíveis à compreensão da poesia. Nessa discussão, compreendemos que a literatura possibilita ao aluno, entre outras coisas, desenvolver seu senso crítico, sua sensibilidade e capacidade criadora, a fim de fazê-lo compreender a realidade do mundo que o envolve.

Entendemos que o conhecimento profundo do texto, envolvendo professor e aluno no ato da leitura – em situações interativas que empreendem inferências e discussões inerentes ao texto literário - propicia longo alcance e logra êxito no processo de ensino aprendizagem. Para que isso se concretize, é fundamental que o professor possua amplo repertório no âmbito do conhecimento literário, bem como de outros com os quais possa fazer conexões, e, assim, executar uma prática bem sucedida. Eliana Yunes (2003, p. 65) afirma, em seu texto “Literatura e cultura: lugares demarcados e ensino em crise”, que “olhar a literatura na sua condição de linguagem em interface com outras expressões culturais, pode, no mínimo, reservar-lhe o sabor de **oferecer verbo** para o leitor referir e tratar a cultura, em múltiplas linguagens, seja o cinema, as artes plásticas ou a músicas”. Esta autora acrescenta que

[...] a contra-face problemática para o deslocamento da literatura: o lugar da cultura tão pouco está marcado em nossas escolas de ensino médio e em boa parte do terceiro grau. O que aliena a literatura é, em parte, a alienação da cultura nas discussões conteudísticas das disciplinas. Compreender que as ficcionalizações da arte são modalidades de ser, exercício de pluralidade do conhecer, é confrontar as ficcionalizações

ideológicas que modelam as mentes pelo esvaziamento das práticas vivas de leituras, da crítica exercida como condição de inserção e opção que o sujeito do conhecimento enquanto se faz sujeito social (Yunes, 2003, p. 65).

Alinhado a essas reflexões, que compreendem a literatura como forma de arte humanizadora, Tzvetan Todorov (2000, p. 76) afirma, em seu texto “O que pode a literatura?”, que “a literatura pode muito. Ela pode [...] nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver [e] nos transformar a cada um de nós a partir de dentro”.

Nessa esteira de pensamento, deparamo-nos com indagações de Ítalo Meneghetti (2014), em seu texto “Qual o sentido de se fazer e se ler literatura hoje?”, e, ciente do desafio representa em nossa realidade, ler e escrever literatura, o referido autor prossegue sua reflexão: “num mundo cada vez mais veloz e fragmentado, com o encurtamento das distâncias e o encolhimento do tempo, faz sentido ainda a fabulação literária?” As respostas a essas perguntas, aparecem no próprio texto de Meneghetti (2014), quando este argumenta que “cada livro é uma cápsula de sonho e possibilidade na qual o escritor cuidadosamente e alojou a sua alma e o leitor a recebe no ritual de procurar as pistas para o enigma que toda história encerra [...]”.

3 CONCLUSÃO

Partindo do supradito, compreendemos que o debate sobre a obra lida será uma forma de aprofundar o assunto trabalhado, pondo em prática a reflexão e as inferências suscitadas pelas temáticas que perpassam o texto, no sentido de expandir o conhecimento a ser apreendido pelo aluno.

Desse modo, entendemos serem cabíveis indagações sobre cada uma das concepções acima apresentadas, haja vista o conhecimento científico não ser estanque e, por assim sê-lo, torna-se plausível inferir sobre esse conhecimento, repensando sua abordagem e sua práxis cotidiana, desde a escolha de materiais e métodos.

A prática de leitura e a respectiva discussão em sala de aula, deve partir de textos previamente selecionados, com base em critérios que possibilitem o acompanhamento do conteúdo (a ser) abordado, de forma que se faça atender necessidades dos alunos, a fim de que eles possam dominar o conhecimento pelo viés da leitura realizada. A leitura dos textos literários contribuirá para o desenvolvimento da capacidade intelectual dos alunos, de possibilitando a amplitude de seus horizontes através de sua inserção sociocultural.

Com base nisso, compreendemos que o ensino de literatura precisa ser sempre repensado em sua abordagem teórica e prática, ou seja, é preciso rever métodos e reinventar práticas pedagógicas, no sentido de que o ensino-

aprendizagem adquira mais dinamicidade e qualidade, envolvendo discussão, interpretação e análise do conteúdo de forma crítica e reflexiva, de acordo com o que o texto literário sugere.

Enfim, as discussões sobre os textos abordados serão imprescindíveis, para facultar a palavra aos alunos e oportunizar que eles se expressem, manifestando sua voz e opinião sobre as temáticas suscitadas pelos textos/obras, de modo que possam interagir, assegurando sua liberdade e autonomia de pensamento, bem como seu espaço de cidadãos.

REFERÊNCIAS

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos; 163).

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 33 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

CURY, M. Z. F. Ensino da literatura e o diálogo entre os discursos. In: MATTE, A. C. F. ((Org.). **Lingua(gem), texto, discurso**, v. 2: entre a reflexão e a prática. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALÉ: UFMG, 2007. p. 75-88.

DUARTE, M. N.; WERNECK, L. A literatura e o ensino de leitura para o público juvenil. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/6/07.htm>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

DURÃO, F. A. Reflexões sobre a metodologia de pesquisa nos estudos literários. In: **D.E.L.T.A.**, 31, especial, 2015. p. 377-390.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura**: uma introdução. Tradução por Waltensir Dutra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Coleção Biblioteca Universal).

FERNANDES, D. G.; FERNANDES, N. L. R. Sujeitos, saberes e formação docente: reflexões sobre as condições de estudos e aprendizagens dos sujeitos em processo de formação. In: OLINDA, E. M. B. de.; FERNANDES, D. G. (Orgs.). **Práticas e aprendizagens docentes**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 30 ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1995.

MENEGHETTI, Í. **Qual o sentido de se fazer e se ler literatura hoje?** Disponível em: <<http://literatura.uol.com.br/literatura/figuras-linguagem/30/artigo178238-1.asp>>. Acesso em: 12 nov. de 2014.

NUNES, B. Prefácio. In: BELLODI, Zina C.; GONÇALVES, M. T. **Teoria da literatura revisitada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 9-20.

PEREIRA, M. T. G. O professor de Língua Portuguesa: modos de ensinar e de apre(e)nder. In: AZEREDO, José Carlos de. (Org.). **Língua portuguesa em debate:** conhecimento e ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 244-249.

SANTOS, M. de L. D. **Literatura como estratégia de ensino:** quando a arte perpassa conhecimentos. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/792>>. Acesso em: 23 ago. 2024.

SANTOS, M. de L. D.; VIEIRA, F. J. A.; ALVES, M. L. F. Uma questão para a prática de ensino de literatura: a poesia de Antero de Quental. In: **Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura** (IV SELIMEL), 2011.

TODOROV, T. **A literatura em perigo.** Tradução Caio Meira. 3 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

VARGAS LLOSA, M. É possível pensar o mundo moderno sem o romance? In: MORETTI, Franco (Org.). **A cultura do romance.** Tradução por Denise Bottmann. São Paulo: CosacNaify, 2009. p. 17-32.

YUNES, E. Literatura e cultura: lugares demarcados e ensino em crise. In: OLINTO, H.; SCHOLLAMMER, K. E. (Orgs.). **Literatura e cultura.** Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo, 2003. p. 63-71.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS CÍRCULOS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

Igo Pereira dos Santos
Jackeline Sousa Silva

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa apresentar as contribuições que os círculos de leitura podem trazer às salas de aula do Ensino Médio. Nesse contexto, a escola tem como uma de suas principais funções preparar o estudante para as práticas sociais e para o mundo do trabalho, em atendimento ao que preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96. Para que isso ocorra, necessita-se que o aluno tenha uma bagagem de conhecimento, que vai além da simples decodificação de palavras, pois ele precisa ser letrado, a fim de alcançar cidadania plena.

Segundo Soares (2004), o letramento vai muito além do ato de ler e escrever, ou seja, é um processo que se vincula às práticas, aos questionamentos e, também, às interpretações, formando um aluno mais crítico e protagonista de suas ideias, que discorre sobre os mais variados temas inerentes ao corpo social. Os Círculos de Leitura visam ao desenvolvimento do letramento literário, contribuindo para incentivar os alunos a criticarem, a compreenderem e a analisarem diversos pontos em várias perspectivas e, um deles, se refere às pautas sociais que são essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e harmônica.

Na história da educação brasileira, a literatura só veio a ser ensinada junto à matéria de Língua Portuguesa depois da Reforma Francisco Campos, na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas. Ressaltamos que este foi um governo com traços ditatoriais, durante o qual houve uma grande queima de livros, principalmente do escritor Jorge Amado.

Em menção a esse fato, o portal BBC News (2017) publicou que a queima simbolizou o “combate à ‘propaganda do credo vermelho’, como definiram as autoridades do recém-instalado Estado Novo de Getúlio Vargas”, quando foram queimadas mais de 1,8 mil obras de literatura, por serem consideradas um estímulo ao comunismo. Esse foi um ato de rechaçamento, uma vez que a literatura tem o poder de levar as pessoas ao questionamento e, conseqüentemente, a não virar massa de manobra.

Com isso, no contexto escolar, a literatura sofreu uma significativa desvalorização, principalmente, o texto literário, que já tem sido pouco usado nas

aulas, dando espaço principalmente ao ensino historicizado da literatura. Nesse sentido, são trabalhados conteúdos das escolas literárias, suas características e seus principais autores, exceto o texto literário e, quando o é, acaba sendo superficialmente e com o intuito avaliativo. Deixamos claro que não invalidamos essa forma de abordagem de ensino da Literatura, mas que somos adeptos de que seja a única escolha metodológica.

No tocante à mediação de conhecimento, essa é uma palavra-chave no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem que cabe ao professor, pois, como ressalta Barbosa (2011), o professor é a peça central de mediação no conhecimento, ou seja, ele é o profissional a quem compete disponibilizar todas as estratégias que potencializem as aprendizagens para o coletivo através de metodologias ativas de aquisição de conhecimento. Assim, o espaço que fica é pouco para a leitura de textos, suas interpretações, compreensões e, especialmente, para o estudante expressar o que sente ao ler um texto, uma vez que um marco essencial da literatura é o poder de tocar as pessoas e fazer refletir sobre um momento, um pensamento e até sobre a vida.

Portanto, como exemplo da interação que pode ocorrer entre o leitor e o texto, que é um encontro marcante e único, pois nem o texto será o mesmo muito menos a pessoa que leu, enfocamos a estratégia desenvolvida pelo Estado do Ceará, com uso dos Círculos de Leitura, projeto promovido pelo Instituto Braudel, com o intuito de conduzir os alunos a uma interpretação do texto e também a apresentações artísticas sobre as temáticas abordadas nos textos. Esse projeto é de cunho artístico-literário, e alinha-se ao que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preceitua, dentro do campo artístico-literário, envolvendo não somente a literatura, mas também as artes como um todo. Na BNCC (Brasil, 2018), esse campo abarca a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição leitora, que é a leitura sem obrigação, que permite ao indivíduo ler por prazer e como parte de sua rotina.

Isso deve ocorrer desde os primeiros anos de escolarização e ser intensificado no Ensino Médio, por meio da análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, que são obras com um grande teor crítico e reflexivo (Brasil, 2018). Uma forma de intensificar essas práticas, se dá com a realização dos círculos de leitura, que as escolas de ensino médio da Rede Estadual de Ensino do Ceará realizam, com seus alunos, sobre os quais discorreremos no presente estudo.

Desse modo, este artigo é constituído de cinco tópicos, sendo o primeiro a introdução, que aborda o que é letramento, como também os objetivos e a temática do texto; o segundo corresponde à discussão teórica, na qual são apresentados os autores e a teoria que serve como referencial; o terceiro traz a metodologia utilizada; o quarto expõe análise de resultados e, por fim, fazemos as considerações finais.

2 DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, expomos as etapas de desenvolvimento do estudo sobre os círculos que promovem o letramento literário na Educação Básica. De início, fizemos uma revisão de literatura, abordando o tema tratado com base nas ideias de Cândido (2004), Abreu (2006) e outros autores. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos que sustentaram a pesquisa. Como última etapa do desenvolvimento, trazemos uma discussão dos resultados, obtidas a partir de levantamento bibliográfico fundamentado em Cosson (2014), Harvey Daniels (2002), Silva e Araújo (2022), entre outros.

2.1 Revisão de literatura

A literatura, há muito tempo, tem um papel de grande importância na sociedade, sendo um fator de crítica para diversos acontecimentos como a seca, retratada por Rachel de Queiroz no livro *O Quinze* (1930), e o racismo velado retratado pelo conto *Maria* (2014), de Conceição Evaristo. Nesse sentido, a literatura assume o papel de gerar criticidade no corpo social, pois, segundo Candido (2004, p. 108): “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta e, portanto, nos humaniza.

Nota-se que a literatura é uma parte da nossa composição, pois auxilia na interpretação dos sentimentos, nos liberta no sentido de nos dar o outro lado da história, como também nos humaniza e nos torna mais empáticos, ou seja, deixa-nos mais humanos em todas as suas definições. Por isso, é necessário que a literatura seja estudada na escola, de forma otimizada para que os alunos tenham contato com os livros, não somente com a história da literatura, mas que os sintam em sua essência e, assim, também leiam, debatam e apresentem seus pontos de vista acerca de suas temáticas, revelando-se protagonistas e críticos na sociedade.

Também, devemos ressaltar que não é o número de livros que faz uma pessoa ser boa ou não, pois segundo Abreu, (2006, p. 83), “uma definição de literatura como fonte de humanização não se sustenta diante do fato de que há gente muito boa que nunca leu um livro e gente péssima que vive de livro na mão”, ou seja, não adianta se sustentar em cima do que aquilo representa, mas sim das práticas que estão inseridos. Enfatizamos que a leitura edifica uma pessoa, porém, deve ser analisado como é aquela leitura e o que a pessoa está retirando dela.

Na prática de sala de aula, temos testemunhado que a realidade dos professores da Educação Básica não é fácil, uma vez que há, em média, 45 alunos por turma, que contemplam realidades diferentes. Realçamos que o professor deve colocar a literatura como ponto central, a fim de cativar o aluno, porém, se isso não

acontecer, não se deve culpabilizar o docente, mas o sistema de ensino de um modo geral, porque o professor, com uma carga horária altíssima de trabalho, acaba por abarcar várias situações e, mesmo assim, tendo que ofertar um ensino de qualidade, o que se torna praticamente uma tarefa impossível.

Colocamos como uma questão que merece ser discutida o fato de que a literatura ocorre muito no intuito de conhecer quais foram os autores da época e as escolas que estão vinculadas e, conseqüentemente, negligenciando a leitura e escrita dos textos literários, acarretando impactos para a sociedade, como o pouco conhecimento em interpretação e compreensão, formando pessoas que não conseguem ter sua cidadania plena na sociedade. Cosson (2014) acrescenta a essa discussão que o ensino da literatura é ligado diretamente à história da literatura predominantemente brasileira, que aborda escolas literárias, épocas e dados biográficos, contudo, sem colocar o texto literário como centro, resultando em uma mecanização do ensino, sendo contrária à própria BNCC (Brasil, 2018), que estabelece que o texto seja o protagonista no ensino de literatura, e não coadjuvante.

Nessa direção, Candido (2004) destaca que o ensino da literatura abarca diversas criações literárias, fazendo-se presente nos mais diversos gêneros textuais e ligações entre eles acarretando no exercício de um papel fundamental na vida pessoas, o que a faz constituir-se como direito fundamental do ser humano.

Com base nos autores lidos, ousamos afirmar que o ensino de literatura deve mudar seu foco, a fim de construir no estudante práticas voltadas ao desenvolvimento do letramento literário. Para Cosson (2014), essas práticas correspondem à apropriação do texto por meio de uma compreensão e interpretação, que culminem com uma prática social transformadora para a vida dos indivíduos que a utilizam. Assim, é necessário que os textos selecionados para o trabalho na sala de aula, sejam contextualizados, visando se apresentarem de fácil compreensão pelos alunos e fazerem sentido para eles.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este tópico trata dos critérios que sustentam, metodologicamente, a pesquisa, que é uma atividade para responder questionamentos inerentes da sociedade, tendo como base a teoria abordada por Prodanov e Freitas (2013). Este artigo constitui-se como recorte de um trabalho de conclusão de curso, do qual foi extraída a etapa que trata de pesquisa de natureza básica, pois gera um conhecimento importante para que a ciência progrida com suas inovações, mas sem uma aplicação prática do estudo.

De acordo com seus objetivos, é um estudo exploratório, pois visa proporcionar mais informações sobre o assunto, ou seja, explorar os diversos aspectos dentro da temática para fortalecer essa linha de estudo com pesquisas sobre a área e enfatizar a importância do trabalho com os Círculos de Leitura para o

letramento literário no Ensino Médio. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, embasada em estudos já publicados sobre a temática investigada, entre quais destacamos Cosson (2014) por referência em letramento literário, e Harvey Daniels (2002), com publicações que abordam os círculos de leitura.

Com relação à forma de abordagem do problema, é uma pesquisa qualitativa, pois toma como base para análise dos resultados a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados, sem requerer o uso de métodos e técnicas estatísticas como questionários ou amostras, sendo assim um estudo pautado na teoria e sem a presença de dados coletados em algum momento. Assim, expomos na seção seguinte, as principais contribuições dos círculos de leitura para a formação leitora de alunos do Ensino Médio, conforme as leituras realizadas neste estudo.

4 ANÁLISE DE RESULTADOS

Os círculos de leitura no Ensino Médio têm o professor como mediador, porém, são conduzidos pelos próprios alunos, de modo a promover o protagonismo juvenil, visto que atuam como multiplicadores formados na metodologia dos círculos de leitura (Silva e Araújo, 2022). Dando destaque ao convívio do aluno com o texto literário, que o faz refletir sobre a sociedade, suas problemáticas, como desigualdades e enfrentamento às violências, o texto consegue fazer com que o estudante reflita e estruture seu senso crítico, sendo formador de opiniões e convicções.

Na execução dos círculos, existe uma metodologia a ser seguida, proposta por Harvey Daniels (2002), que dialoga, em partes, com a proposta do Programa Círculos de Leitura do Estado do Ceará. Essa metodologia abrange: seleção de livros pelos estudantes, rotação de grupos em cada leitura, debates de tópicos pelos alunos, avaliação e autoavaliação do aluno, dentre outros.

Durante o círculo, os alunos são orientados a fazerem processos de leitura desde a sua decodificação, passando pela compreensão do texto lido até sua interpretação e vinculação com a prática social. Esses processos desvendam a leitura em suas diferentes nuances. Por isso, durante o desenvolvimento da leitura pelos estudantes, são feitos questionamentos sobre as ações dos personagens e o que norteia sua vida, fazendo com que questionem sobre as suas e de seus semelhantes, de modo a desenvolver habilidades tanto de leitura como socioemocionais, desenvolvendo um estudante ativo e preparado para a sociedade.

Para que essa prática se concretize, Harvey Daniels (2002) propôs uma metodologia que abrange elementos fundamentais, como a autonomia dos alunos na escolha dos livros, a mudança de grupos a cada leitura, debates conduzidos pelos próprios estudantes, além de processos de avaliação e autoavaliação, ou seja, um entendimento do próprio indivíduo sobre seu aprendizado com o que está ótimo e

o que deve melhorar. Observamos uma correspondência entre essa abordagem de Daniels e os círculos realizados na rede estadual de ensino.

Para a realização dos círculos, também, é fundamental atentar para os perfis de cada integrante do grupo e as funções a serem desempenhadas, como pesquisador, dicionarista, ilustrador, entre outros (Cosson, 2014). O cumprimento das tarefas atribuídas por cada estudante que assuma esses perfis, é essencial para o sucesso dos círculos de leitura, e para a ampliação do letramento literário, como principal contribuição dessa metodologia. Todorov (2010) destaca que “os professores não são responsáveis por essa maneira ascética de falar de literatura”, ou seja, o problema de o ensino de literatura ser utilizado dessa maneira, está muito além da sala de aula da Educação Básica e, com isso, suas raízes estão nas formações dos professores nas universidades.

Esse fator é apontado pelo autor como um dos que corroboram para que o ensino de literatura seja tão voltado à historicidade, além do sistema de ensino que, muitas vezes, formam professores sem bagagem literária para a sociedade. O professor tem tanto o poder de afastar como de aproximar o aluno da leitura, a depender do método que ele aplica em sua aula. Também, vale ressaltar que o professor que não tem um bom repertório literário, não tem como aproximar o aluno do texto, pois como o professor irá cativar o aluno para a leitura de uma obra que nem ele mesmo leu?

Além disso, Candido (1989, p. 117) ressalta que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante”, ou seja, entre as contribuições dos círculos de leitura aponta-se, também, a possibilidade de usufruir da função transformadora da literatura. Com isso, almejamos que o texto literário, ao ser utilizado adequadamente na escola, contribua para a transformação na sociedade, gerando uma sociedade mais leitora e mais crítica, que questione e haja com protagonismo.

Dessa forma, formaríamos cidadãos que não se deixariam usar como massa de manobra, mas como cidadãos que habitam um espaço democrático entre pares, construindo um espaço de aprendizado e de cooperação para o crescimento mútuo e o bem-estar geral da sociedade. Portanto, destaca-se que, além de colaborar o protagonismo dos estudantes, os círculos fortalecem o trabalho em equipe, uma vez que essas ações são realizadas em grupos, que têm como líderes membros do próprio grupo. Assim, iniciativas como essa têm um poder ímpar de transformar alunos em leitores proficientes na leitura do texto literário.

5 CONCLUSÃO

Neste estudo, destacamos os benefícios que os círculos de leitura trazem nas aulas de literatura no Ensino Médio, com destaque para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, a ampliação do letramento literário e a transformação

humana que a literatura pode promover por meio de atitudes como cooperação, interação harmoniosa entre os pares, amadurecimento pessoal, entre outros.

Os círculos literários são muito mais que simples leituras, são construções diárias de conhecimento que cada página de um livro pode trazer para o ser humano, tendo o papel de cativar, de tornar o ser humano cada vez melhor em todo seu potencial, pois a leitura causa empatia e, com isso, um ambiente mais harmônico e empático para se viver. Essa afirmação não quer dizer que a leitura mudará o mundo, mas que, por meio da formação de leitores, o mundo pode avançar progressivamente.

Nessa perspectiva, a leitura é a porta de entrada para a oralidade, para a escrita e para o desenvolvimento das demais práticas de linguagem. Com isso, é necessária a ampliação dos círculos como proposta metodológica em todos os níveis educacionais para que haja uma transformação educacional significativa, a começar pela sala de aula com o profissional responsável por formar todas as outras profissões, ou seja, o professor. Para enaltecer os resultados, as escolas ainda precisam melhorar suas práticas, abolindo o destaque dado ao historicismo no ensino da literatura e colocando mais em pauta o estudo do texto literário, a fim de incentivar os alunos.

A partir dessa constatação, evidenciamos que o ensino como está posto atualmente, não forma um aluno crítico, muito menos, um aluno que transforme a sociedade, pois encontra-se pautado somente na figura do professor como catalisador do conhecimento. Contudo, ainda é possível através de metodologias como os círculos de leituras bem posicionados, fazer com que esse quadro seja revisto e que a literatura transforme a sociedade em que estamos inseridos.

Por fim, esperamos que as constatações feitas por meio desta pesquisa não se esgotem nesse texto, mas que possam servir de provocação para a ampliação de estudos na área, de modo a contribuir para o enriquecimento da comunidade científica, constituindo-se como uma fonte substancial de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2008.

BARBOSA, B. Letramento Literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v.16, n.1, p. 145-167. Mar/ago. 2011. Disponível em: https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/650/SANTOS%2C%20Viviane%20Cristina%20Ribeiro%20dos_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 de outubro de 2023.

BBC News. '**Capitães da Areia**': o dia em que o Estado Novo queimou um dos maiores clássicos da literatura brasileira. <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/capitães-da-areia-o-dia-em-que-o-estado-novo-queimou-um-dos-maiores-classicos-da-literatura-brasileira.ghtml>. acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.
Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo/Rio: duas cidades; ouro sobre azul, 2004, pág. 169 - 191.

CANDIDO, A. Direitos Humanos e Literatura. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989
COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo; Contexto, 2014.

DANIELS, H. **Literature Circles**. Voice and choice in Books Clubs and Reading Groups. 2 ed. Portland, Maine: Stenhouse Publishers, 2002.

PRODANOV, C. C.; DE FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Editora Feevale, 2013.

SILVA, F. N. S; ARAUJO, S. S. Programa Círculos de Leitura: diálogos entre a formação de leitores e as competências socioemocionais presentes na Base Nacional Comum Curricular. **Discursividades** s vol. 10, n. 1, e-1012210, jan-jun. 2022.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, p. 5-17, 2004.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

DESPERTANDO O PRAZER PELA LEITURA E ESCRITA: O LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DAS NARRATIVAS CURTAS

Lara Marques de Oliveira
Emanuelle Kelly Alves de Souza
Rayssa Rovanya Torquato Carvalho

1 INTRODUÇÃO

Apesar de o hábito da leitura ter avançado no Brasil, muitos alunos ainda demonstram desinteresse por essa atividade. A escola e o professor possuem papel crucial como mediadores para desenvolver o gosto por ler.

Este trabalho tem como objetivo geral apresentar um projeto de letramento literário, visando à competência leitora e escrita nos estudantes em turmas de 1º ano do EM, a partir do dialogismo entre os gêneros, voltando-se para o conto. Como objetivo específico, visa-se apresentar uma sequência didática baseada no livro *Os cem melhores contos brasileiros do século*, organizado por Ítalo Moriconi.

Essa proposta tem como intuito promover o letramento literário segundo os pressupostos desenvolvidos por Cosson (2006). Além disso, busca-se incentivar, através do dialogismo entre os gêneros, a produção escrita dos discentes, sugerindo que criem minicontos inspirados nas obras estudadas. Com isso, o referencial teórico se vale das pesquisas de Cosson (2006), Candido (2006), Brait (2009), Bakhtin (2020), Eagleton (2019), Zilberman (2012), dentre outros.

A metodologia desta pesquisa é qualitativa (Lakatos; Marconi, 2017), com o método bibliográfico e documental, partindo para a pesquisa de campo. A perspectiva dialógica, essencial para este estudo, contribui ao valorizar as interações entre professor e aluno e entre os próprios alunos, possibilitando uma construção conjunta do conhecimento. Assim, os resultados obtidos, demonstram a importância do letramento literário como um processo dinâmico, que permite o incentivo à leitura e à escrita e os objetivos específicos de ensino, destacando o papel do dialogismo na formação de leitores críticos e participativos.

2 LETRAMENTO LITERÁRIO

Muito se tem avançado no reconhecimento de que a literatura é uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento do aluno em seus múltiplos sentidos. A leitura literária contribui desde o aspecto humano dos discentes – com a possibilidade de conhecimento e criação poética de diferentes realidades que

permeiam os personagens das histórias lidas, realidades que, muitas vezes, lhe são comuns e outras que eles descobrem lendo – até a formação do pensamento crítico e reflexivo do educando.

Todavia, mesmo reconhecendo a relevância da literatura para o ensino-aprendizagem, é perceptível que essa ferramenta, ainda, não é tão utilizada pelos docentes e, quando utilizada, fica aquém dos desejos e necessidades dos alunos, o que reflete no pouco apreço e valorização da leitura em sala de aula. A esse respeito, Cosson (2006) destaca a necessidade de uma mudança na escolarização da literatura, o que, para o referido autor, promoverá o letramento literário.

Entende-se por letramento literário a prática de enxergar a literatura não apenas como uma decodificação linguística de palavras e frases, mas sobretudo como uma leitura consciente e responsiva, atribuindo sentidos e construindo pontes entre o texto literário e a realidade. Para isso, o aluno precisa refletir sobre o que está lendo, ativando seu senso crítico e sua autonomia no ato de ler. Silva e Silveira (2013, p. 96) entendem que “o letramento literário seria visto (...) como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler o texto em verso e prosa, mas dele se apropriar efetivamente por meio da experiência estética; saindo da condição de mero expectador para a de leitor literário”. Essa apropriação do aluno com o texto literário, entretanto, não ocorre de um dia para o outro. Requer da comunidade escolar – que inclui pais, alunos, professores, gestores entre outros – um olhar mais atento e responsável com a literatura na escola. Cosson (2006, p. 29-30) afirma:

Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa capacidade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo.

Esse olhar de Cosson (2006) sobre a importância do letramento literário reflete a urgente necessidade de entender a literatura como parte essencial da vida do aluno, a qual, de nenhuma forma, pode ser a ele negada. Assim, é a partir da vivência com os diferentes tipos de textos literários que os discentes constroem sua formação leitora. Lajolo (1984), em sua obra *O que é literatura*, destaca o caráter intrínseco da literatura com a sociedade. Para a autora, ao mesmo tempo em que a literatura aproxima o homem com o mundo real, torna suas percepções mais livres de significados.

Logo, é fundamental compreender que o letramento literário é uma emergente necessidade para o âmbito educacional, uma vez que contribui para uma formação mais efetiva e eficaz dos discentes em seus diferentes aspectos. A escola, como instituição responsável pela formação dos alunos, precisa refletir sobre sua

própria prática literária, na tentativa de reintegrar a literatura crítica e reflexiva no seu processo educativo, o que ocorre por intermédio do letramento literário.

2.1 O gênero conto

A literatura, como observa Antônio Candido (2006), é uma forma de expressão que reflete e dialoga com a sociedade, permitindo que os leitores compreendam e questionem as realidades em que vivem. O gênero conto, em diversos aspectos de sua composição, provoca reflexões críticas que se alinham à ideia de Cândido de que a literatura é uma ferramenta poderosa para a formação da consciência social.

O conto, enquanto forma literária, é caracterizado por sua estrutura enxuta e capacidade de condensar uma história em um espaço reduzido, sem perder a profundidade narrativa. Ao contrário do romance, que explora múltiplos arcos e personagens em detalhes, o conto trabalha com uma única trama central. Nela, cada palavra é essencial para o desenvolvimento da narrativa. Segundo Gotlib (2006), através da análise de Júlio Casares, o termo “conto” pode ser entendido de três maneiras: a) a descrição de um evento; b) a narração oral ou escrita de um evento fictício; e c) uma história contada para entreter crianças. Mesmo havendo acepções diferentes para o mesmo termo, há de se levar em consideração que todas essas definições compartilham um aspecto em comum: são formas de contar algo, ou seja, são modalidades narrativas.

No caso do conto literário, segundo Edgar Allan Poe, é projetado para ser lido em uma única sessão, o que requer do autor uma habilidade especial em criar um efeito imediato e duradouro. Essa exigência faz com que o gênero conto seja uma forma de arte literária que requer precisão e economia de recursos linguísticos (Gotlib, 2006). Apesar de se valer dos elementos clássicos da narrativa (situação inicial, conflito, clímax e desfecho), a peculiaridade do gênero reside no fato de que esses elementos aparecem de maneira concentrada, o que desafia o leitor a apreender rapidamente as nuances da história. Essa natureza compacta e intensa, faz com que o conto seja um excelente veículo para transmitir mensagens fortes de forma sucinta.

Dizíamos que o contista trabalha com um material que qualificamos de significativo. O elemento significativo do conto pareceria residir principalmente no seu tema, no fato de se escolher um acontecimento real ou fictício que possua essa misteriosa propriedade de irradiar alguma coisa para além dele mesmo (Cortázar, 2006, p. 153)

É notório observar que o diferencial do gênero conto é esse material “significativo”, que ultrapassa os limites materiais do texto, a fim de irradiar um significado dos elementos episódicos abordados no texto. O conto não se limita à sua forma, mas se revela como uma estrutura narrativa capaz de carregar múltiplos

níveis de interpretação, em consonância com a ideia de que o que se conta, seja para divertir ou refletir, está imbuído de significados profundos que ultrapassam sua superfície.

No ambiente educacional, o conto é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da leitura, especialmente no Ensino Médio, haja vista que o tempo de aula e a atenção dos estudantes são limitados. Sua extensão reduzida permite que os alunos leiam um texto completo em um período curto, o que facilita a exploração integral do enredo, personagens e temáticas. Esse gênero permite que o professor aborde uma grande diversidade de autores, estilos e contextos, proporcionando uma rica variedade de experiências literárias aos estudantes. Observar a maneira como o conto reflete as tensões sociais e os dilemas humanos, é uma forma de conectar os alunos ao seu próprio contexto histórico e social. Outro aspecto relevante do conto, é sua capacidade de se adaptar a diferentes temas e estilos, possibilitando uma vasta gama de interpretações.

No projeto em questão, abordado neste trabalho, a escolha do livro *Os cem melhores contos brasileiros do século*, organizado por Ítalo Moriconi, oferece uma oportunidade ímpar para explorar a pluralidade da produção literária brasileira. Essa antologia reúne textos de diferentes períodos históricos, estilos e temas, o que permite ao professor abordar desde questões sociais e políticas até aspectos mais subjetivos e existenciais.

No ambiente escolar, o conto desempenha um papel fundamental por sua estrutura concisa e sua capacidade de gerar um efeito imediato e duradouro. Sua economia de recursos linguísticos, aliada à profundidade temática apontada por Cortázar (2006), faz com que ele funcione como um veículo potente para despertar reflexões profundas em pouco tempo de leitura. Para além do exercício da leitura do texto literário, a proposta de produção de minicontos, almejada neste projeto, também permite que os estudantes exercitem sua criatividade ao mesmo tempo que aprendem a aplicar os recursos estilísticos e narrativos típicos do conto.

Produzir um texto é uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito não apenas atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual (Marcuschi, 2010, p. 65).

Ao propor a criação de minicontos, os estudantes são levados a refletir não apenas sobre o conteúdo de suas narrativas, mas também sobre como esses elementos dialogam com o contexto em que vivem. Esse processo os ajuda a entender a função do texto literário como um meio de expressão que ultrapassa o plano individual, ganhando relevância ao comunicar experiências e perspectivas que refletem ou desafiam a realidade ao seu redor.

Finalmente, ao ler e analisar contos, os alunos são levados a refletir sobre as escolhas narrativas do autor, como o ponto de vista, a seleção de personagens e a construção do conflito. Essas reflexões, quando mediadas pelo professor, permitem que o aluno construa uma visão crítica da literatura e da própria realidade, consolidando o papel do letramento literário na formação de cidadãos conscientes e participativos.

3 COMPETÊNCIA LEITORA

Terry Eagleton (2019, p. 8) na introdução do seu livro disse que: “O que há de verdadeiramente elitista nos estudos literários é a ideia de que as obras literárias só podem ser apreciadas por aqueles que possuem um tipo específico de formação cultural”. A crítica de Eagleton (2019) destaca a necessidade de democratizar o acesso aos estudos literários, questionando a ideia de que apenas aqueles com uma formação cultural específica podem apreciar a literatura.

Essa perspectiva é fundamental para entendermos a relevância de ações pedagógicas em sala de aula, especialmente no Ensino Médio, que orientem o papel da leitura e da escrita para além da decodificação dos elementos linguísticos: centrada, também, na possibilidade de os alunos ampliarem seus horizontes e conhecer outros universos através da literatura.

A competência leitora pode ser compreendida como a habilidade de interpretar, analisar e construir significados a partir de um texto, indo além da simples decodificação de palavras. Ela envolve a capacidade de dialogar com o texto, relacionar informações e identificar nuances que muitas vezes estão implícitas. Para Cosson (2006), “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (Cosson, 2006, p. 12). Isso implica em um processo contínuo de exposição à literatura e ao diálogo entre texto e leitor.

No Ensino Médio, essa competência se torna ainda mais importante, visto que os alunos estão em uma fase de transição entre o ensino básico e a preparação para a vida acadêmica e profissional. A leitura crítica não só facilita o desempenho escolar, como também contribui para a formação de um sujeito que sabe ler e interpretar o mundo à sua volta. Assim, a leitura literária, particularmente, oferece uma experiência rica de significados, permitindo que o aluno construa pontes entre o texto e sua própria realidade.

A teoria de Bakhtin (2020) sobre o dialogismo é central para a compreensão de como a competência leitora pode ser desenvolvida. Bakhtin propõe que todo ato de leitura é, essencialmente, um ato de diálogo entre o leitor e o texto, em que o significado é construído de maneira interativa (Brait, 2009). Essa perspectiva é fundamental no processo de letramento literário, pois incentiva o leitor a se

posicionar de forma ativa frente ao texto, questionando, respondendo e ampliando os sentidos propostos pela obra.

Outro aspecto relevante da competência leitora, é sua relação com o desenvolvimento da escrita. Ao ler criticamente, o estudante também aprimora suas habilidades de produção textual, uma vez que o ato de escrever está diretamente relacionado ao ato de ler. Um grande problema enfrentado no trabalho com o texto em sala de aula, é apontado por Zilberman (2012, p. 112): "o texto só legitima sua presença em sala de aula, quando se torna objeto de alguma atividade, sejam elas gramaticais ou de interpretação, jamais as exclusivamente de leitura". Assim, ainda são corriqueiros os trabalhos com o texto que visam, exclusivamente, ao trabalho gramatical, prejudicando bastante a ênfase na interação profunda com os recursos linguísticos e estilísticos utilizados pelos autores, conforme apontado por Cosson (2006).

No âmbito escolar, o papel do professor é crucial para o desenvolvimento dessa competência, pois cabe a ele mediar o processo de leitura e guiar os alunos na construção de sentidos. A escolha de textos, a formulação de questões e a proposição de atividades que envolvam análise crítica, são estratégias fundamentais para estimular a competência leitora. Acerca dessa relação, Marcuschi (2010) considera que:

Se, portanto, a escola propõe se formar alunos autônomos, que produzam textos possíveis de circular também nas esferas extra escolares, é importante que ela privilegie o trabalho de escrita como um processo interlocutivo e contextualizado em práticas sociais e culturais (Marcuschi, 2010, p. 82).

É possível levar em consideração que para escola formar esses sujeitos autônomos, com habilidade para criar textos em um processo interlocutivo, é essencial que o ensino da escrita seja tratado como um processo contextualizado e inserido em práticas sociais e culturais, como defende Marcuschi (2010). O trabalho com gêneros textuais, como o conto e o miniconto, torna-se uma ferramenta poderosa para promover a interação entre o aluno e o mundo ao seu redor.

Por fim, a competência leitora e escrita dos estudantes, evidencia um papel decisivo na formação de cidadãos capazes de participar ativamente da sociedade. Por meio da escrita, os alunos agem sobre o mundo, portanto, tornam-se também autores de seus dizeres e intenções subjacentes, para tanto, o exercício literário com conto torna-se essencial.

4 DESPERTANDO O PRAZER PELA LEITURA E ESCRITA: RELATANDO EXPERIÊNCIAS E CONSTRUINDO VIVÊNCIAS

Este trabalho tem o objetivo de apresentar um projeto de letramento literário, visando à competência leitora e escrita nos estudantes em turmas de 1º

ano do EM a partir do dialogismo entre os gêneros, voltando-se para o conto. A proposta supramencionada foi aplicada em duas turmas de 1º ano de uma escola do ensino médio em tempo integral, durante as aulas de Língua Portuguesa, totalizando a participação de 71 estudantes.

Para a elaboração da proposta, foram apresentados, em uma aula expositiva, os aspectos que constituem o gênero conto e, em seguida, os alunos puderam escolher grupos para realizarem a leitura dos contos retirados da obra *Os cem melhores contos brasileiros do século*, organizado por Ítalo Moriconi. Após o momento da escolha dos grupos e dos contos, os discentes realizaram a leitura das obras e compartilharam, entre si, as percepções que tiveram sobre o conto lido. A seguir, imagens dos momentos de leituras e produções dos estudantes:

Figura 1: Leitura e discussão dos contos



Fonte: acervo das autoras

Doravante, os discentes iniciaram a produção de contos autorais, a partir da releitura dos contos lidos. A seguir, alguns trechos dos textos produzidos pelos estudantes, após leitura do conto “Presépio”, de Carlos Drummond de Andrade:

Antônia era o espelho de todas as meninas filhas de pais conservadores. Faculdade? Nem pensar. Escola? Apenas para não perder o Bolsa Família e o Pé de Meia. As Antônias são criadas apenas para serem donas de casa. Desde pequena lavar, limpar, passar e cozinhar eram tarefas refletidas até em suas brincadeiras, pois seus brinquedos eram panelas e pequenas vassouras. Meninas como ela, cristãs e do lar, tinham sonho de se libertarem da escravidão. A ideia de casar nem era a pior, mas ser um robô doméstico e uma máquina de fazer filhos, a assombrava.

Os discentes produziram o conto apresentado partindo da intertextualidade bíblica presente no conto de Drummond. Antônia, personagem principal do conto, foi representada a partir da figura da jovem cristã, que deve ser casta e boa dona de casa. Além dos elementos cristãos, com foco na releitura do conto “Presépio”, os

educandos trazem em seus textos aspectos da contemporaneidade e de suas vivências, tais como “bolsa família” e “pé de meia”.

Ademais, os alunos discorrem o texto sob um teor crítico ao mencionarem “tinham sonho de se libertarem da escravidão” e “A ideia de casar nem era a pior, mas ser um robô doméstico e uma máquina de fazer filhos, a assombrava”. Outrossim, os estudantes continuam a narrativa e elucidam que Antônio desenvolve um relacionamento amoroso com um jovem não cristão e aproveitava os momentos em que ia à igreja para encontrá-lo.

Além dessas informações, os discentes acrescentam aspectos de humor ao texto quando elucidam: “Esse momento tão doce que o seu amado a proporcionava, principalmente ao olhar no fundo dos seus olhos oblíquos, *foi cruelmente interrompido ao sentir suas costas serem fortemente atacadas com uma sandália de tamanho 35 da Melissa.*” Os alunos finalizam o conto relatando que em um dos encontros de Antônia com seu amado, usando a ida à igreja como justificativa, ocorre o seguinte:

Ao chegar na igreja não adentrou ao templo, assim dando a volta no lugar e indo encontrar o seu querido frentista. Com um forte abraço e um caloroso beijo, subiram na moto e finalmente saíram daquele local. Primeira e última vez que Antônia subiu em uma moto que andava a 160 quilômetros por hora. Mal sabiam eles, que até 80 o anjo guarda, acima de 80 o anjo aguarda. Adeus, saudosa Antônia e Joel.

Mais uma vez, os estudantes utilizam o humor, ao satirizarem a negligência dos amantes de dirigirem em alta velocidade. A narrativa culmina com um fim trágico após o acidente sofrido pelo casal. Os discentes quebram a visão romantizada do relacionamento amoroso e destacam, através do humor, a importância da direção responsável. Outro conto apresentado aos alunos, também, inserido na obra *Cem melhores contos brasileiros*, foi o de Adélia Prado, intitulado “Sem enfeite nenhum”. A narrativa traz as recordações que um filho tem de sua mãe, acentuando a religiosidade presente em suas atitudes e o comportamento tradicional que a mulher detinha. Tais recordações são narradas pelo filho ao longo do conto e culminam no cenário de enterro da sua mãe.

Nesse sentido, outro grupo de estudantes, em um contexto de releitura da obra supramencionada, optou em dar continuidade ao escrito da autora. Nessa releitura, partindo da morte da mãe e do sentimento de saudade que dela decorre, os estudantes escrevem o seguinte trecho: “E o tempo foi passando, as coisas se acertaram, o luto já não era tão grande, mas a saudade sem fim. A casa que passou por minha mãe já não me pertencia, mas as memórias ficariam entrelaçadas por toda minha vida até a hora de partir”.

Com o enfoque no luto e na vida após a perda de uma pessoa querida, os discentes destacam a importância de reconstruir a vida: “Seguindo minha vida, agora com mais duas pessoas para caminhar comigo. Foi alguns meses depois que

conheci a mulher pela qual hoje sou apaixonado e com ela gerei nosso primeiro filho, Miguel”. A narrativa descreve os momentos em que a vida do narrador-personagem começa a retornar à normalidade, após o período de luto pela morte de sua mãe, mencionando ocasiões em que ele volta a frequentar o cinema, a igreja (lugares frequentados pela mãe) e a desfrutar de momentos de lazer em família.

No entanto, o enredo recebe uma reviravolta ao ter o foco narrativo no filho do personagem que, após completar 18 anos, recebe uma ligação para noticiar o falecimento de sua mãe e finaliza com o foco narrativo de volta ao personagem que expressa “Lá se foi meu grande amor e do meu filho. Demorou até ele superar e até hoje guarda na sua vida o laço que firmou com sua mãe. Coisa sagrada, razão de viver, porto seguro, calma... é a mãe”.

Nessa releitura produzida pelos discentes, com sensibilidade à temática abordada no conto, percebe-se uma profunda imersão na obra, resultando na construção de um novo enredo a partir da narrativa original. Os autores, de maneira reflexiva, presenteiam o leitor com uma obra rica em significados e dotada de grande sensibilidade.

A última etapa desta proposta, encontra-se em andamento, que é a impressão dos contos em um livro, com capa, também, elaborada pelos alunos, para socialização com a escola, demais os colegas e familiares em um sarau literário que será realizado na escola.

5 CONCLUSÃO

Este estudo reforça a importância do letramento literário como um processo ativo e participativo, que não apenas incentiva a leitura e a escrita, mas também forma leitores críticos e engajados, capazes de dialogar com diferentes textos e contextos. A prática do letramento literário contribui para a formação leitora, a qual é primordial sobretudo no ensino médio.

Pensando nisso, a proposta apresentada, mostrou-se um caminho promissor para reverter o desinteresse pela leitura, pois foi perceptível o engajamento dos estudantes em relação às leituras dos contos, bem como a produção das releituras. Destaca-se o papel fundamental da escola e do professor como mediadores nesse processo dinâmico de construção de conhecimento na escola.

Reconhecendo a literatura como uma poderosa ferramenta de transformação social, buscou-se apresentar um projeto de letramento literário visando à competência leitora e escrita nos estudantes em turmas de 1º ano do ensino médio, a partir do dialogismo entre os gêneros, voltando-se para o conto.

Sob esse viés, a progressão dos alunos na formação leitora e na construção de um pensamento crítico-reflexivo mais efetivo, ao longo das etapas de aplicação da pesquisa, mostrou-se notória, contribuindo com um ensino significativo. Além disso, observou-se uma participação significativa dos alunos em atividades de

leitura compartilhada e discussões literárias em sala de aula, o que reforça o papel do professor como mediador e facilitador no desenvolvimento de competências leitoras.

Logo, é perceptível a emergente necessidade de uma escolarização da literatura pensada e criada pela escola. Então, entender como isso facilita a competência leitora é um aspecto primordial para o desenvolvimento de habilidades leitoras.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.
- BRAIT, B. **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- GOTLIB, L. **Teoria do conto**. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- LAIJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo: Editora Brasiliense s.a, 1984.
- MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para vida. In: RANGEL, E.; ROJO, R. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- MORICONI, Í. (Org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. São Paulo: Editora Objetiva, 2000.
- SILVA, A. M. de O. C.; SILVEIRA, M. I. M. Letramento Literário: desafios e possibilidades na formação de leitores. Vol. 01, nº 01, **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**, 2013, p. 92-101. Disponível em: Acesso em: 07/02/2014.
- ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

EXPLORANDO A LITERATURA EM AMBIENTE ESCOLAR: CULTIVANDO PRÁTICAS COM A LEITURA, ESCRITA E GÊNERO TEXTUAL

Daniela Alves de Sousa Lima
Samara Nogueira Landim Belo
Ady Canário de Souza Estevão

1 INTRODUÇÃO

A promoção da leitura é fundamental no desenvolvimento educacional e intelectual dos alunos. No cenário educacional contemporâneo, onde a tecnologia compete pela atenção dos alunos, a prática da leitura em sala de aula adquire um significado ainda maior. Nessa perspectiva, o presente trabalho busca explorar uma experiência enriquecedora de prática de leitura, realizada com alunos do ensino fundamental, destacando a importância da produção textual.

Este projeto teve origem na busca por métodos de engajar os alunos com a leitura e a escrita, baseada principalmente, nos estudos de Freire (2000), Schneuwly e Dolz (2004), Antunes (2009) e Geraldi (2011). Além de desenvolver a prática leitora, os objetivos também foram de incentivar a escrita, ao mesmo tempo em que se estimulava a criatividade, o pensamento crítico e a expressão pessoal, considerando sempre o conhecimento de mundo do aluno, pois segundo Freire (2000, p. 09), a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de leitura e produção de textos, a partir da sequência didática, a qual tem como principal característica, englobar um conjunto de atividades organizadas de forma sistemática, focadas em um determinado gênero textual, visando desenvolver habilidades de compreensão e produção desse gênero pelos alunos. (Schneuwly e Dolz, 2004).

A prática de leitura foi concebida como um processo envolvente e interativo, que vai além da simples decodificação de letras e palavras. A sala de aula se transformou em um espaço de exploração literária, onde os alunos eram incentivados a interagir com textos, fazer perguntas, compartilhar ideias e construir significado coletivamente. A abordagem contemplou a escolha de um livro para leitura, atividades de discussão em grupo, leituras individuais e coletivas e produção textual.

Ao longo deste trabalho, exploraremos como essa prática de leitura inspirou um aumento notável no engajamento dos alunos com os textos, e promoveu um

ambiente de aprendizado ativo, sempre considerando a leitura de mundo dos estudantes, pois segundo Paulo Freire (1989, p. 09)

a leitura do mundo precede a leitura da palavra.” Além disso, examinaremos como essa experiência transcendeu as paredes da sala de aula, influenciando a maneira como os alunos encaram a leitura fora do contexto escolar e contribuindo para a formação de cidadãos críticos e informados.

Ao mergulharmos na narrativa desta prática de leitura, convidamos todos a refletir sobre o papel transformador que a leitura desempenha na jornada educacional das crianças, inspirando-as a descobrir, aprender e crescer através das páginas dos livros.

2 OS MÚLTIPLOS BENEFÍCIOS DA LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL

A leitura oferece uma gama diversificada de benefícios que contribuem significativamente para o desenvolvimento pessoal. Através da exploração de textos variados, os leitores expandem seu conhecimento, cultivam o pensamento crítico e aprimoram suas habilidades linguísticas. Ao mergulharmos nas páginas dos livros, somos conduzidos a uma jornada de crescimento intelectual e emocional. Segundo Iser (1999), o prazer da leitura surge quando nossa produtividade é envolvida, isto é, quando os textos nos permitem utilizar nossas habilidades, pois a exploração de gêneros literários e estilos de escrita ampliam nosso repertório, permitindo-nos analisar e interpretar informações complexas de maneiras variadas.

Desenvolver o pensamento crítico por meio da leitura é uma jornada intelectual que nos leva a explorar e questionar o mundo ao nosso redor, o que dialoga com a afirmação de Irandé Antunes (2009) de que:

pela leitura, temos acesso a novas ideias, novas concepções, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações acerca do mundo, das pessoas, da história dos homens, da intervenção dos grupos sobre o mundo, sobre o planeta, sobre o universo (Antunes, 2009, p. 193).

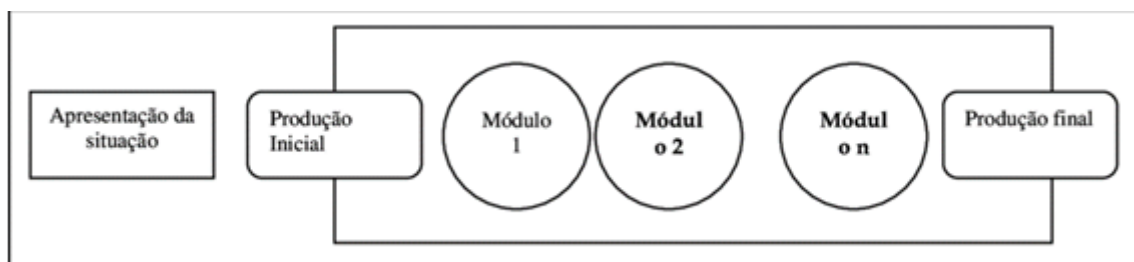
A leitura atenta de uma variedade de materiais, desde obras literárias até textos informativos, desafia-nos a uma avaliação, análise e interpretação mais aprofundadas das informações. Ao nos engajar com diferentes perspectivas e enredos, somos incentivados a questionar suposições, identificar argumentos falaciosos e formar opiniões fundamentadas. A criatividade, também, é estimulada, à medida que a imaginação é despertada por narrativas envolventes. Além disso, a leitura se conecta ao mundo real, fornecendo ideias para resolver problemas e tomar decisões.

Essas habilidades transcendem as páginas dos livros, beneficiando-nos em todos os aspectos da vida, desde a resolução de problemas cotidianos até a participação em debates relevantes. Desenvolver o pensamento crítico por meio da leitura é uma jornada contínua de crescimento intelectual, que nos torna cidadãos mais informados, comunicadores mais eficazes e tomadores de decisões mais confiantes. Ao serem expostos a diferentes tipos de textos, os alunos são incentivados a continuar lendo fora do ambiente escolar, cultivando uma prática valiosa para a vida toda.

3 METODOLOGIA

Sequência didática (SD) refere-se a um conjunto de atividades que são organizadas em torno de um gênero textual, seja ele oral ou escrito. Esse conceito foi apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001) e ganhou notoriedade no Brasil com a publicação do artigo intitulado "Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento", traduzido por Rojo e Cordeiro (2004). A estrutura da sequência didática dos autores está representada pelo seguinte esquema:

Figura 1: Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 98)

A definição apresentada pelos teóricos sobre sequência didática, é bastante esclarecedora, além de ressaltar a importância de uma estrutura no ensino. Ao caracterizá-las dessa forma, os autores destacam a natureza intuitiva e intencional do processo, onde a organização sistemática é fundamental para garantir uma progressão lógica e consistente no aprendizado, permitindo que os alunos se envolvam com o gênero, explorando suas características, estruturas e funções comunicativas de forma gradual e consistente.

Ao centralizar as atividades em torno de um gênero textual específico, a abordagem proposta pelos autores, visa proporcionar aos alunos uma experiência em que eles não apenas aprenderão sobre o gênero, mas também através dele, aplicando-o em diferentes contextos e situações, seja em comunicações que envolvam a oralidade ou a escrita presentes em nossa sociedade. Com isso, além de compreender a estrutura e o conteúdo de um gênero, eles também desenvolverão a

capacidade de se adaptar e se expressar de maneira eficaz em diferentes situações. Abaixo, uma sequência de distribuição dos gêneros feita Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 126):

Figura 2: Sequência de gêneros feita por Dolz, Noverraz e Schneuwly

AGRUPAMENTO	CICLO			
	1 ^a – 2 ^a	3 ^a – 4 ^a	5 ^a – 6 ^a	7 ^a – 8 ^a – 9 ^a
NARRAR	1. O livro para completar	1. O conto maravilhoso 2. A narrativa de aventura	1. O conto do porquê e do como 2. A narrativa de aventura	1. A paródia de conto 2. A narrativa de ficção científica 3. A novela fantástica
RELATAR	1. O relato de experiência vivida* (Apresentação em áudio)	1. O testemunho de uma experiência vivida	1. A notícia	1. A nota biográfica 2. A reportagem radiofônica*
ARGUMENTAR	1. A carta de solicitação	1. A carta de resposta ao leitor 2. O debate regrado*	1. A carta de leitor 2. A apresentação de um romance*	1. A petição 2. A nota crítica de leitura 3. O ponto de vista 4. O debate público*
TRANSMITIR CONHECIMENTOS	1. Como funciona? (Apresentação de um brinquedo e de seu funcionamento)	1. O artigo enciclopédico 2. A entrevista radiofônica*	1. A exposição escrita 2. A nota de síntese para aprender 3. A exposição oral*	1. A apresentação de documentos 2. O relatório científico 3. A exposição oral* 4. A entrevista radiofônica*
REGULAR COMPORTAMENTOS	1. A receita de cozinha* (Apresentação em áudio)	1. A descrição de um itinerário*	1. As regras de jogo	
	5 seqüências (sendo 2 orais)	8 seqüências (sendo 3 orais)	9 seqüências (sendo 2 orais)	13 seqüências (sendo 4 orais)

Fonte: Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 126)

Optou-se pela metodologia com SD, pois essa abordagem acompanha a evolução dos alunos, como também pode proporcionar um maior engajamento dos mesmos. Além disso, possibilita a compreensão dos conteúdos de: leitura, produção textual, oralidade, coerência e coesão, ressaltando, ainda, a relevância do planejamento, da sistematização e da contextualização no processo de ensino e aprendizado

4 GÊNERO TEXTUAL: RESENHA CRÍTICA

A resenha crítica é um gênero textual opinativo, pertencente ao campo jornalístico e midiático, no qual o autor analisa e avalia uma obra, seja ela um livro, filme, artigo acadêmico, peça teatral, exposição de arte, entre outros. Com base em argumentos ele expõe sua visão sobre uma obra específica, tendo como objetivo principal oferecer aos leitores uma compreensão profunda e crítica da obra em questão, destacando seus pontos fortes e fracos, sua relevância e méritos.

A BNCC propõe o desenvolvimento de capacidades em que o aluno amplie as práticas relevantes ao trato com a informação e opinião em textos da esfera jornalística, como podemos observar na habilidade EF89LP04

(Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada (Brasil, 2018. p. 177).

Isso nos direcionou para trabalhar este gênero textual nas salas de 9º ano. Trabalhar o gênero textual “resenha crítica”, além de promover habilidades essenciais, como análise crítica, escrita clara, pensamento reflexivo e alfabetização informacional, prepara os alunos para futuros trabalhos acadêmicos, estimula a participação ativa e a discussão em sala de aula, enriquecendo sua experiência de aprendizado.

5 LIVRO: A ESPERANÇA É UMA TORTA DE MAÇÃ

A atividade a partir da leitura do livro, emergiu como um estímulo para fomentar a prática leitora entre os alunos. Ela ocorreu durante os meses de maio e junho de 2023, alternando entre leituras individuais e coletivas, com o propósito de desenvolver a habilidade oral. A seleção do livro ocorreu, inicialmente, pela exploração de um tema frequentemente abordado nas escolas: o *bullying*. Além disso, também se levou em consideração a disponibilidade de múltiplos exemplares na biblioteca, permitindo que cada aluno pudesse ter o seu próprio livro para manusear.

O trabalho foi composto pelas seguintes atividades: (i) Leitura orientada, na qual um segmento do capítulo foi lido em voz alta para estabelecer o contexto do tema. Os alunos acompanharam a leitura em seus próprios livros e, posteriormente, foram feitos comentários sobre o texto; (ii) Aprendizagem colaborativa, em que os alunos, em grupos, leram uma seção do capítulo, para depois apresentaram os pontos principais para toda a sala; (iii) Estudo dirigido, em que foi selecionado alguns capítulos para os alunos lerem individualmente e responderem perguntas elaboradas pelo professor; (iv) Discussão guiada, em que a partir de uma pergunta relacionada ao conteúdo do capítulo, foi conduzido uma discussão em sala de aula, debatendo diferentes pontos de vista; (V) Produção textual de uma resenha crítica sobre o livro; (vi) Oficina de orientação sobre os aspectos linguísticos do texto; (vii) Análise de resenhas críticas, em que eles exploraram obras literárias e registraram observações sobre a estrutura; (viii) Uma produção escrita destinada a desenvolver o enredo dos personagens que não receberam um desfecho na obra; (IX) Reescrita da produção textual, fazendo as alterações sugeridas pelo professor.

6 CIRCUITO DE ATIVIDADES

6.1 Apresentação: Leitura orientada

A atividade teve como propósito estabelecer de maneira clara e envolvente o contexto do tema do livro em foco, visando apresentar a obra e proporcionar aos alunos uma compreensão aprofundada desde o início, com a leitura do primeiro capítulo lido em voz alta. Essa estratégia, teve a intenção de transmitir o conteúdo de forma auditiva, permitindo que mergulhassem nas palavras e nas nuances do texto. Na BNCC o Eixo Leitura:

compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

Enquanto a leitura era conduzida, os estudantes foram encorajados a acompanhar atentamente em seus próprios exemplares, oportunizando visualizar as palavras, frases e estrutura do texto, reforçando tanto a compreensão auditiva quanto a visual, procedimento multimodal que atendeu às diferentes maneiras pelas quais os alunos assimilam informações, promovendo um aprendizado mais completo e abrangente. Após a leitura, entrou em cena um momento de discussão, onde através dele, os alunos puderam compartilhar suas impressões, ideias e aceitação acerca do trecho que havia sido lido. O diálogo possibilitou tratar possíveis dúvidas, levantar questões adicionais relacionadas ao texto, enriquecendo o aprendizado.

Além disso, através da aprendizagem colaborativa, os estudantes foram organizados em grupos, com a tarefa de cada um ler e analisar outro capítulo, para posteriormente compartilharem os aspectos essenciais da história com toda a turma durante uma apresentação. Com isso, pretendeu-se promover uma atividade colaborativa na qual os alunos deveriam trabalhar juntos, cooperando entre si e permitindo uma construção coletiva de aprendizagens. Para Vygotsky (1998) “a aprendizagem ocorre na interação, e não como resultado dela, ou seja, a interação se constitui como o próprio processo de aprendizagem”.

De acordo com a pesquisadora Ilma Passos Alencastro Veiga (1991), no Estudo Dirigido, os estudantes realizam uma tarefa designada pelo professor, que fornece um guia de estudo previamente preparado, podendo ser um capítulo de livro, um artigo ou um texto didático, para que eles estudem de maneira eficaz: “lendo, compreendendo, interpretando, analisando, comparando, aplicando,

avaliando e elaborando” (Veiga, 1991, p. 84). Depois de facilitar a orientação nas leituras e a colaboração no aprendizado em grupo, é chegado o momento em que o aluno assumirá o papel solo. Nessa etapa, foram designados capítulos específicos, para que os alunos estudassem de maneira autônoma e respondessem às questões formuladas pelo professor, compreendendo também a importância de trabalhar a interpretação textual.

A partir de todas essas atividades de leitura, o aluno teria condições para participar de discussões em sala de aula, desenvolvendo o pensamento crítico, a compreensão, habilidades de expressão oral, articulações de ideias de forma clara e organizada, como também, compartilhar suas próprias visões e experiências, praticar a empatia, o respeito e a consideração pelas opiniões dos outros. Cosson (2014, p. 127), afirma que:

Discussões produtivas são aquelas em que os alunos controlam os turnos das falas e falam por mais tempo que o professor, fazem questões autênticas e compartilham conhecimento entre si, elaboram explanações e usam falas exploratórias, com palavras e expressões condutoras de raciocínio, levando a um aprofundamento do texto ou tópico que está sendo debatido.

A atividade elencou a discussão na sala de aula com uma pergunta relacionada a um capítulo específico, lido anteriormente pelos alunos, em que pudesse ser explorado diversas perspectivas no grupo, fomentando um diálogo enriquecedor: repleto de ideias, argumentos e conjecturas. Além disso, buscou-se promover o desenvolvimento da oralidade, a qual desempenha um papel fundamental no aprimoramento das habilidades de leitura, escrita, escuta, expressão verbal e capacidade de contar histórias, contribuindo assim para o crescimento acadêmico e pessoal dos indivíduos. Como também, demonstrar o respeito pelos momentos de fala de cada colega.

6.2 Produção inicial: resenha crítica

Geraldi (1997), sobre a produção de texto, afirma que

[...] é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos no leitor. O outro insere-se já na produção, como condição necessário para que o texto exista. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo (Geraldi, 1997, p. 102).

Um texto não é simplesmente uma construção básica de palavras e ideias, mas um meio de comunicação que requer a presença ativa e o contexto do leitor para ganhar significado. É preciso ter uma constância de atividades com produção

de texto, focando nas competências e habilidades necessárias para que o aluno compreenda os recursos utilizados na construção de textos.

Após a leitura, interpretação, discussão e debate do livro, nos quais todos adquiriram conhecimento sobre a história, chegou a hora de se envolver na produção escrita. Este momento, envolve a criação de uma resenha crítica, na qual os alunos têm a oportunidade de realizar uma análise profunda, sintetizar informações, confrontar diferentes perspectivas e aprimorar suas habilidades de escrita, incluindo gramática, vocabulário e estruturação de frases. Para orientar a escrita, conduzimos uma aula que abordou as características do gênero textual, a intenção comunicativa, o público-alvo e a finalidade.

Módulo I: Oficina sobre os aspectos linguísticos do texto

Ao observar o trabalho escrito, torna-se evidente a presença de diversas questões na composição textual. Para atenuar essas dificuldades, foram realizadas oficinas que abordaram elementos linguísticos, tais como coesão e coerência, em explicações e atividades para aperfeiçoar a escrita.

Iniciamos as oficinas com uma atividade de reconhecimento, em que os alunos deveriam identificar os recursos coesivos (conectivos, pronomes, advérbios) em um texto pré-selecionado, no intuito de construir uma compreensão básica dos elementos. Em outro momento, propôs-se o preenchimento de lacunas de parágrafos incompletos, onde os alunos devem escolher os elementos adequados para preencher corretamente.

Ainda na construção de conhecimentos, impulsionamos a elaboração de cadeias coesivas, em que os alunos construíram uma lista de palavras de transição e, a partir delas, escreveram parágrafos que fluam de forma lógica. Além disso, os alunos criaram mapas mentais para planejar os textos, identificando os pontos-chave e a escolha de elementos coesivos adequados para conectá-los. Ao final de cada atividade, realizamos feedback sobre a coesão dos textos, destacando os fatores positivos e os aspectos a serem aprimorados. Afinal, como afirma Koch (2022):

o que faz com que um texto seja um texto, isto é, quais os elementos ou fatores responsáveis pela textualidade. [...] Beagrande & Dressler (1981) apresentam um elenco de tais fatores, em número de sete: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade (Koch, 2022 p. 11).

Cada um desses fatores contribui de maneira única para garantir que um texto não seja apenas um aglomerado de palavras, mas uma construção significativa e comunicativa. E construir tais conhecimento com os alunos foi uma etapa indispensável.

Módulo II: Análise de resenhas

Nesse módulo, foram realizadas atividades de análise de algumas resenhas críticas, identificando elementos-chave, como introdução, argumentação e conclusão, em que os alunos escolheram texto que analisaram obras literárias e fizeram anotações sobre a estrutura. Ainda neste módulo, conduzimos uma série de atividades destinadas à análise detalhada de resenhas críticas, com foco na identificação de elementos essenciais, incluindo a introdução, argumentação central e conclusão. Durante esse processo, os alunos tiveram a oportunidade de selecionar textos que avaliaram obras literárias específicas. Eles foram incentivados a observar e fazer registros relacionados à estrutura e ao conteúdo dessas análises.

O objetivo da atividade foi multifacetado. Primeiramente, buscamos familiarizar os alunos com a estrutura típica de uma análise crítica, destacando sua importância no contexto da análise literária e acadêmica. Ao examinar resenhas já existentes, os alunos puderam desmembrar cada componente, desde a introdução que apresenta a obra até a argumentação crítica que avalia suas nuances e a conclusão que sintetiza as principais observações.

Essa atividade ajudou a desenvolver uma compreensão mais profunda da arte da análise crítica e a considerar a importância da argumentação bem fundamentada, da clareza na expressão de ideias e da coesão estrutural em tais composições, permitindo que os alunos explorassem diferentes abordagens e aplicassem seus insights à análise de obras literárias específicas.

No geral, representou um passo significativo na direção para melhoria das habilidades dos alunos no campo da análise e da escrita. Eles tiveram a oportunidade de não apenas aprender sobre análises críticas teoricamente, mas também de aplicar esse conhecimento na prática, adquirindo uma compreensão mais profunda do processo analítico e da importância da crítica literária.

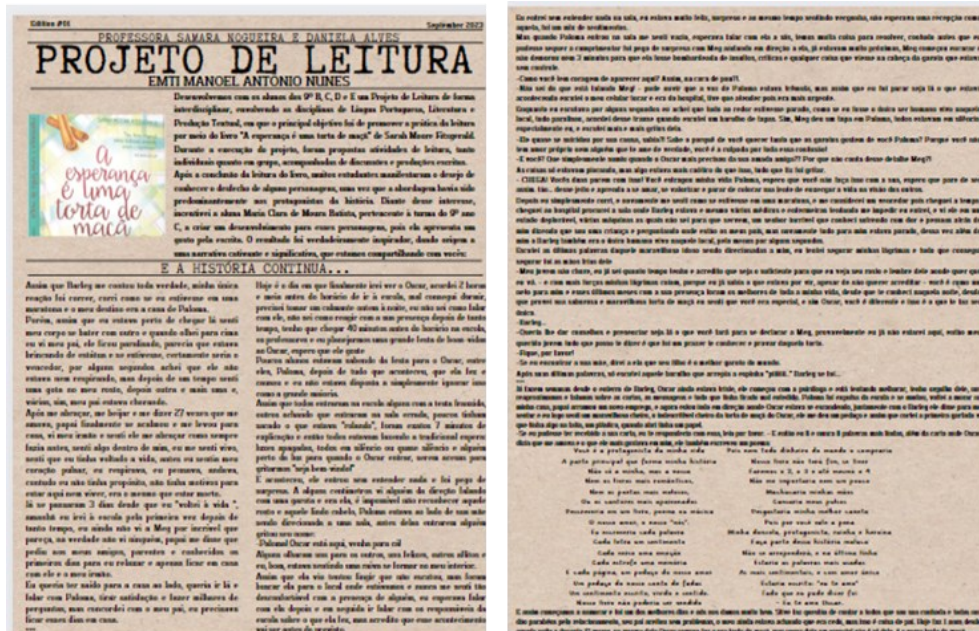
Módulo III: A história continua...

Em colaboração com os alunos dos 9º anos, desenvolvemos um Projeto de Leitura com uma abordagem interdisciplinar, que engloba as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual. O objetivo principal deste projeto foi fomentar a prática da leitura por meio da obra *A esperança é uma torta de maçã*, escrita por Sarah Moore Fitzgerald.

Após a conclusão da leitura da obra, muitos estudantes manifestaram o desejo de conhecer mais sobre o desfecho de determinados personagens, visto que a ênfase da abordagem havia sido predominantemente direcionada aos protagonistas da história. Diante desse interesse, encorajamos a criarem uma produção para o enredo desses personagens.

O resultado desse estímulo, foi verdadeiramente inspirador, e deu origem a uma narrativa envolvente e repleta de significado, na qual organizamos em uma edição do Projeto de Leitura desenvolvido na escola, disponibilizando o texto para todos, conforme segue abaixo:

Figura 3: Atividade do Projeto de Leitura



Fonte: Reprodução do texto de uma estudante

6.3 Produção final: Reescrita da produção textual

Ao refletir sobre a produção de textos (orais e escritos), Geraldí afirma que:

[...] para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (Geraldí, 1997, p. 137).

A fase de reescrita do texto permitiu aos estudantes uma chance de melhorar sua escrita, integrando os novos conhecimentos adquiridos durante o período da SD, por meio da revisão e da inclusão de elementos coesivos conforme necessário. Com isso, trabalhamos, também, focando a habilidade EF69LP08 (Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a

relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta). A reescrita é um instrumento essencial para elevar a qualidade de qualquer texto, por permitir que os escritores identifiquem e melhorem as composições gramaticais, a coerência e a coesão, garantindo que o conteúdo seja claro e preciso.

7 CONCLUSÃO

Apesar de sempre existir dentro da escola discussões sobre a importância da leitura, ela ainda não é concebida como algo natural pela maioria dos alunos, sendo então um desafio inseri-los nesse universo. Desenvolver projetos como este, é algo desafiador, pois engajar e envolver os estudantes nas práticas de leitura, tem sido cada vez mais complexo, tendo em vista diversos fatores, entre eles a falta de acesso a livros que lhes interessem.

A leitura aconteceu ora de forma “obrigatória” ora natural, ao passo em que eles iam se envolvendo com o enredo, mostrando que é possível atingir e cultivar no espaço escolar práticas de leitura que agregam aprendizagem, conhecimento, criticidade e lazer. E o resultado foram belíssimos textos, discussões cativantes, argumentos incisivos e a construção de um leitor promissor.

Os resultados alcançados pelo projeto foram positivos, proporcionando atividades que permitiram aos estudantes, por meio da leitura, construir competências linguísticas, colaborar em atividades em grupo, expressar argumentos de forma oral, aprimorar sua capacidade crítica, respeitar momentos de fala do outro e aprimorar a produção escrita.

Enfim, trabalhar a obra literária, auxilia em diferentes aspectos, por isso que obtivemos êxito ao criar um ambiente propício para o desenvolvimento integral dos estudantes, não apenas no aspecto acadêmico, mas também na formação de leitores críticos e comprometidos com o exercício da leitura.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site. Acesso em: 02 jun. 2023.

CARVALHO, R. S. de; FERRAREZI JR., C. **Oralidade na educação básica**: o que saber, como ensinar. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018.

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

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, J. W. (Org.) et al. **O texto na sala de aula**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético – vol. 2/ Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de Ensino**: Por que não? Campinas, SP: Papirus, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1998.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E ENSINO: PRÁTICAS DE LETRAMENTO AMBIENTAL ENTRE BALÕES E QUADROS

Joerberson Siqueira Tavares
João Batista Sena Neto
Lariza Rodrigues de Siqueira

1 INTRODUÇÃO

Diante das tragédias ambientais no país, há uma necessidade de desenvolver práticas de letramento a partir do trabalho com gêneros textuais, uma vez que aproxima a realidade social com a vivência em sala de aula. Com isso, essa discussão não deve se limitar exclusivamente aos componentes curriculares de Ciências e Geografia, por exemplo, mas ser redimensionada para práticas interdisciplinares, pois muitos elementos advindos pela temática ambiental, referem-se a outras áreas do conhecimento, requerendo um aprofundamento mais verticalizado e imbuído pelas demais ciências.

Para um trabalho orientado e mais dinâmico no processo de ensino-aprendizagem, vale pontuar que urge a importância de trabalhar com Histórias em Quadrinhos (HQ), enquanto viés para potencializar a leitura e a escrita dos estudantes, pois atende ativamente os processos do letramento e concentra-se enquanto um gênero textual capaz de unir as múltiplas linguagens, recorrendo-se a diversos recursos que incrementam a criação de histórias, gerando produções de sentido mais objetivas.

A pesquisa se propõe a analisar como as HQ podem ser trabalhadas em consonância com temáticas sociais como a preservação da natureza, imbuída com o letramento ambiental. Além disso, compreender como o gênero textual potencializa a leitura e a escrita e identificar os principais recursos utilizados nas confecções das HQ. A inclusão de assuntos relacionados ao meio ambiental em qualquer abordagem, traz inúmeras contribuições para se debater e construir produções. Além disso, o trabalho justifica-se na tentativa de gerar nos estudantes o estímulo para o pensamento crítico e formativo, compreendendo, como no papel discente, pode tecer comentários para a mitigação desses problemas, unindo a linguagem verbal e não verbal nessas criações.

Para o campo acadêmico, esta investigação traz perspectivas para um desenvolvimento mais articulado entre os gêneros textuais nas práticas de ensino. Ademais, instiga para futuras atividades que envolvem a interdisciplinaridade, uma vez que é fundamental para a concretização de novos conhecimentos, imbuídos nas

mais diferentes esferas da comunicação humana. Acerca do panorama social, há uma intencionalidade nesse trabalho de sensibilizar os estudantes para os problemas ambientais que, exponencialmente, crescem a cada ano no território brasileiro, configurando-se em um cenário de melhorias nas políticas voltadas à temática.

Articulados aos pressupostos teóricos de Ramos (2017, 2023) e Vergueiro (2017) amparamo-nos para a compreensão, conceituações e campo de efetivação das HQ, com o intuito de alinhar o gênero textual com os objetivos pretendidos. Já para as observações e ponderações sobre a temática ambiental, fomos embasados pelas visões, proposituras e arranjo de Andrade e Castro (2015), Moreno e Mafra (2019) e Ribeiro et al. (2021), traçando com propriedade esse campo de estudo e consolidando a presente investigação. O trabalho estrutura-se em: considerações iniciais, seções teóricas, seção metodológica, resultados, considerações finais e referências.

2 AS HQ: CONCEITUAÇÕES E CAMPO DE ATUAÇÃO

Na educação básica, os estudantes precisam ter conhecimento e ampliação nas muitas práticas de linguagem, visto que a sociedade atende uma múltipla diversidade de gêneros textuais, sejam mais comuns, sejam mais complexos de leitura, compreensão, como também, de compreensão, no entanto, são postos nas esferas de comunicação humana. Marcuschi (2010, p. 31) menciona que “os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano”. Assim, surgem das reais situações enfrentadas e vivenciadas pelos indivíduos.

A Base Nacional Comum Curricular, doravante (BNCC) (Brasil, 2017) explicita um ensino de Língua Portuguesa voltado e enraizado no texto como um fio condutor para o desenvolvimento do componente curricular, pois assim, encontram-se os fatores de textualidade e os estudantes ficam inseridos em contextos de escrita legítimos, expandindo o seu repertório de conhecimento no campo da linguagem. Assim, os gêneros textuais fomentam intrinsecamente funções sociais e estão presentes em todos os espaços e utilizados por todas as pessoas, inclusive, até quem não é alfabetizado, pois são encarregados para resolver e lidar com as demandas diárias, como: boletos, orações, calendários, entre outros.

Transportando a utilização dos gêneros textuais na sala de aula, o docente de língua materna deve propor um ensino intencional e contextual. Com isso, as temáticas apresentadas socialmente, invadem a instituição escolar e se consolidam na prática. Acerca disso, os quadrinhos percorrem desde os primeiros anos do Ensino Fundamental e, segundo Ramos (2023), abrigam diferentes gêneros como as tiras, as charges, os cartuns e etc. São considerados atrativos por suas características prototípicas, que facilitam e aproximam o leitor para se deleitar, bem como produzi-los posteriormente.

As HQ possuem um teor predominantemente narrativo, apesar de passear por outras sequências textuais. Além disso, existem outros elementos que geram mais corporificação aos quadrinhos. Veremos a seguir alguns desses principais componentes estruturantes das HQ. Ramos (2023, p. 107) aponta que

a ação da narrativa, não só a dos quadrinhos, é conduzida por intermédio dos personagens. Eles funcionam como bússolas na trama: são a referência para orientar o leitor sobre o rumo da história. Nos quadrinhos, parte dos elementos da ação é transmitida pelo rosto e pelo movimento dos seres desenhados (Ramos, 2023, p. 107).

Nesse prisma, os personagens assumem papéis essenciais dentro da HQ, já que por meio deles, as expressões faciais são reveladas e denotam opiniões na continuidade da narrativa. As linhas cinéticas que geralmente ficam em volta dos personagens, indicam movimentos gerados pela ação, isto é, representam que apesar dos desenhos serem estáticos há certo desdobramento de mobilidade.

A fala e os pensamentos gerados no texto, vêm amparados pelos diferentes tipos de balões, os quais são recursos gráficos e desempenham conforme o seu arranjo uma representação na HQ. Ramos (2023, p. 36) descreve que nos balões “as linhas tracejadas sugerem voz baixa ou sussurro. A forma de nuvem revela o pensamento ou imaginação da figura representada”. Além dessas configurações de linhas, há outras que desempenham demais finalidades, assim tornando os quadrinhos cada vez mais arranjados dentro da linguagem. Por intermédio dos balões, as falas proferidas pelos personagens são diretamente encaminhadas por via do discurso direto, indicando uma reprodução fiel do seu pensamento.

Vale frisar que as onomatopeias, mais um dos recursos estilísticos, proporcionam um texto mais fluido e dinâmico, onde os sons dos objetos ou de ações são expressos denotando uma relação íntima entre oralidade e escrita. Ramos (2023, p. 78) menciona que “não há uma regra para o uso e a criação das onomatopeias. O limite é a criatividade de cada artista”. Desse modo, os autores podem utilizar muitas vezes esse recurso dentro dos quadrinhos, não restringindo determinadas dosagens de uso, pois a adoção das onomatopeias aproxima a linguagem verbal com a não verbal, estabelecendo relações de sentido e efetivando práticas de linguagem. A presença do mecanismo estilístico pode estar fora ou dentro dos balões, ou seja, de acordo com a finalidade do autor. Se aprofundarmos mais nos recursos encontrados nas HQ, perceberemos uma vasta lista que se concentra a serviço dos seus produtores. A respeito da Nona Arte no Brasil,

a fascinação da linguagem das histórias em quadrinhos sempre foi muito forte entre os artistas gráficos brasileiros. De certa forma, isso é facilmente compreensível: tendo contato direto com os quadrinhos desde a infância, muitos leitores ficam fascinados por esse meio e cultivam o sonho de um dia, quando adultos, se dedicar à produção de quadrinhos. Por outro lado, deve-se reconhecer que o predomínio de produtos

estrangeiros no mercado dificultou e continua a dificultar a realização desses sonhos, e muitos jovens artistas buscam outras artes. (Vergueiro, 2017, p. 66).

Nota-se um cenário ainda pendente de maior reconhecimento sobre as potencialidades das HQ tanto nos aspectos profissionais, como também, nos pessoais, já que demandam um exercício intenso de criatividade e tempo para tecer narrativas pertinentes que cativam seus leitores, apresentando-se por meio de temáticas com teor cômico ou sugestivo, mas em maior parte gerando efeitos de humor e quebra de expectativas criadas durante a leitura dos quadrinhos. Ramos (2017) concorda com a visão de que as tiras já possuem um território no ensino, expostas predominantemente nos livros didáticos.

Dado isso, há um certo momento atrás eram tomadas apenas pelo viés do entretenimento, no entanto, com os desdobramentos e discussões fincados, as tiras são possibilitadoras de um ensino-aprendizagem profícuo e ligado com todos os componentes curriculares, dando abertura para todos os profissionais da educação adotá-las em suas práticas pedagógicas. Assim, as HQ expandem os conhecimentos tanto no campo da leitura, visto que se aprendem estratégias para uma cuidadosa compreensão, além das experiências cômicas, como também, no uso cauteloso e comunicativo dos recursos no momento da escrita dos quadrinhos.

3 TEMÁTICA AMBIENTAL: VISÕES E PROPOSITURAS

Como já fora abordado acima sobre o uso das HQ nos componentes curriculares, é imprescindível tomá-las como um gênero propulsor de ideias e imerso no letramento. Nesse ensejo, a investigação valorosa desse trabalho une as temáticas voltadas ao letramento ambiental, com os propósitos comunicativos das HQ, concretizando variadas relações de sentidos em diferentes contextos.

A adoção de assuntos que regem a sociedade proporciona amplos campos de interação, incrementando a formação cidadã e humana. É de grande valia unir as visões e discussões sobre as temáticas ambientais dentro da sala de aula. Sabe-se que nos últimos anos, o território brasileiro é cenário de muitas devastações das belezas naturais, haja vista um crescente número de áreas queimadas e/ou desmatadas. Devido a isso, é emergente fomentar práticas educacionais alicerçadas cada vez mais em um ensino ético e ambientalmente responsável. Validando a discussão, surge o Letramento Ambiental (LA), que por sua vez deve ser trabalhado estrategicamente para a resolução de problemas visíveis. Moreno e Mafra (2019, p. 69) pontuam que “ser ambientalmente letrado, ou seja, dotado de literacia ambiental, implica possuir mais do que conhecimento acerca de temas ambientais, acima de tudo, implica o esclarecimento e a consciencialização [...] dos sistemas naturais”.

Nesse sentido, é necessária uma formação mais técnica e também mais abrangente das questões ambientais, aliando-se à responsabilidade que se pede para o debate dessas temáticas. Os autores supracitados ainda mencionam que

ensinar aos alunos apenas a consciência e o conhecimento ambientais não são suficientes; ensinar e modelizar as capacidades de ação deve ocorrer dentro e fora da sala de aula, ou seja, um comportamento ambiental responsável resulta de uma ação ensinada (Moreno e Mafra 2019, p. 73).

É fundamental abranger a conscientização e a capacidade de atuação no meio ambiente e valendo-se dos conhecimentos mais arraigados pela área, entretanto, semear além de tudo isso, estratégias de ações pertinentes e concentradas em tomadas de decisões mais éticas e ambientalmente eficazes perpassando o ambiente da escola e ascendendo para os espaços informais. Ribeiro et al (2021) afirmam que na perspectiva ambiental, a escola, a natureza e a sociedade andam de forma conjunta, não havendo separação de cada espaço de aprendizagem.

Diante dessa menção, “entende-se a necessidade de contemplar a educação ambiental nos Anos Iniciais, com atividades pedagógicas adequadas, variadas e que atendam às necessidades dos estudantes dessa etapa da educação básica” (Ribeiro et.al, 2021, p. 270). É notório, logo nessa fase inicial da Educação Básica, o engajamento e a apropriação crítica acerca da educação ambiental, pois os estudantes são os cidadãos do futuro e necessitam desses conhecimentos para sua atuação no meio social.

Aprofundando-se nessa discussão, Andrade e Castro (2015, p. 22.001-2) acreditam que “um espaço de convivência que estimule o uso de políticas sustentáveis colabora para um pensamento crítico. Logo observamos na escola um espaço de intenções e, especialmente, de formação”. Esse pensamento é indispensável para a promoção dos conhecimentos da educação ambiental, uma vez que a instituição de ensino é um dos primeiros locais em que o estudante tem contato direto com a ciência e seus valores. Assim, “é importante ter o pensamento complexo, ecologizado, capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes ou dimensões da vida” (Morin, 2011, p.13). Assumindo essa visão, os estudantes precisam ser observados como sujeitos em suas diversas dimensões e aperfeiçoá-las, ou seja, eles assentam comprometimento com o eixo social, buscando a transformação de si e do seu entorno. É sob essa ótica, que a perspectiva ambiental deve ser tratada.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, percebeu-se algumas defasagens em relação à leitura e escrita, em especial, na tomada de decisões sobre qual temática discutir e por intermédio de qual gênero seria mais atrativo e

dinâmico para se trabalhar. Esta pesquisa foi realizada em uma oficina com 04 encontros em uma turma de 5º ano dos Anos Iniciais em uma escola da rede pública de ensino no Rio Grande do Norte. O *corpus* é constituído por 05 tirinhas, uma vez que foram as que percorreram todos os momentos oficinairos, visto que alguns estudantes ou se restringiram na produção, ou perderam algumas partes importantes durante o processo.

Para tal, decidimos pontuar sobre as questões ambientalistas e as regressões que assolam todo o país. Na condução dos conhecimentos sobre alguns conceitos, fizemos parcerias interdisciplinares com os componentes curriculares de Ciências e Geografia para uma compreensão mais técnica e espacial das áreas mais afetadas pelo desmatamento, queimadas, enchentes, entre outras problemáticas evidentes. Por a turma ser dos Anos Iniciais, o professor pedagogo possui capacidade teórico-científica para gerir todos os componentes curriculares.

Esta investigação alinha-se à educação e configura-se pela abordagem qualitativa, em detrimento do viés quantitativo. Além disso, envereda pelos pressupostos da pesquisa-ação (Thiollent, 2011). Os 04 encontros das oficinas realizadas, foram estruturados da seguinte forma: no primeiro encontro, foi esclarecido à turma sobre os problemas ambientais no Brasil e quais seriam as possíveis medidas para reduzi-los. Com isso, houve discussões pertinentes por uma roda de conversa; no segundo encontro, levou-se a ideia da elaboração de tirinhas para os processos de escrita, dado que é um gênero multimodal e capaz de atender as intencionalidades das temáticas acordadas para produção. Nesse momento, algumas tirinhas foram elaboradas, isto é, um primeiro contato com o gênero; no terceiro momento da oficina, foram apresentados os recursos mais utilizados nas HQ e suas funcionalidades textuais; no último encontro, as produções foram finalizadas e abarcadas por alguma temática sobre o meio ambiente e as ações acarretadas pelo homem.

Os processos analíticos se debruçarão nos eixos investigativos: objetividade no propósito comunicativo, as ideias apontadas sobre o problema evidenciado na tirinha, utilização dos recursos composicionais provenientes do gênero textuais e suas relações, tais como: balões, quadrinhos, onomatopeias, desenhos, títulos, cores, etc. Por fim, na administração coerente e coesa para uma provável resolução do problema focalizado.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

As cinco tirinhas estão demarcadas pelos seguintes algarismos romanos: I, II, III, IV e V para os processos analíticos. Observa-se a figura I:

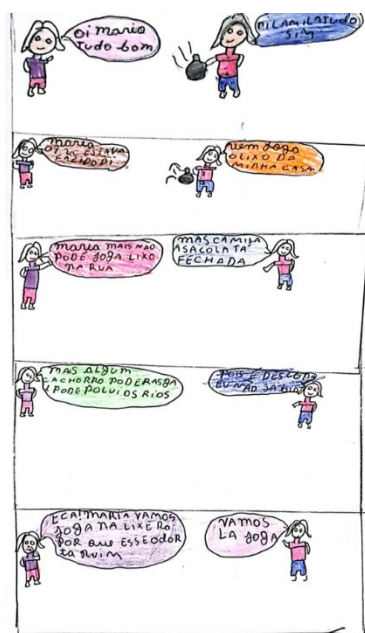
Figura 1: Tirinha I, intitulada “O desmatamento”.



Fonte: elaborada durante a oficina.

A partir da tirinha I o estudante utilizou alguns elementos próprios do gênero. Antes de tudo, intitulou a produção realizada, apontando para a temática a ser trabalhada durante a escrita. Além disso, enumerou os quadrinhos com algarismos arábicos e adotou os balões de fala e grito durante a narrativa. Nota-se, também, que a intencionalidade do texto foi em focalizar sobre o desmatamento e o autor apresentou um número de “3 mil” como se estivesse em ordem crescente. Por fim, na produção, o autor apresentou a ideia de que o local adequado dos resíduos é no próprio lixo e não no meio ambiente. Assim, houve uma conscientização sobre o descarte correto de detritos, como mostra a Tirinha 2:

Figura 2: Tirinha II

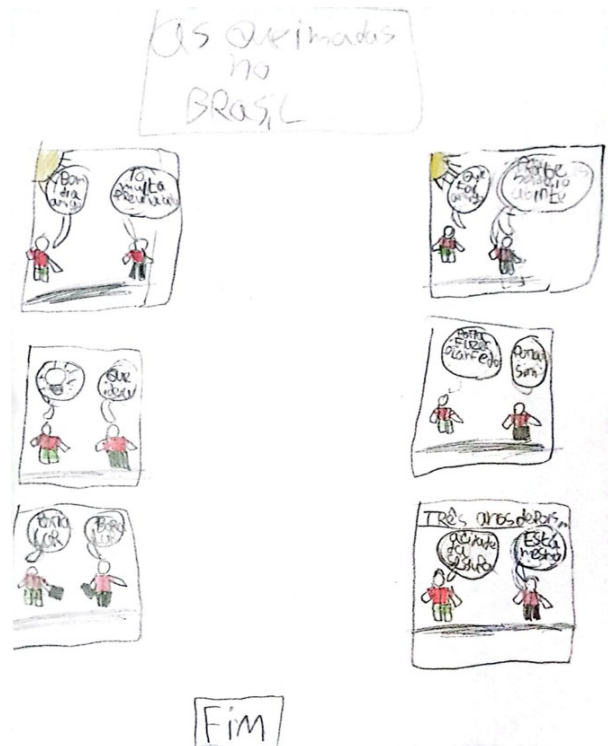


Fonte: elaborada durante a oficina.

Nessa tirinha II, percebemos que o propósito comunicativo foi pontuado de forma íntima, pois de início, mostrou-se uma conversa no cotidiano de duas personagens, onde uma estava prestes a descartar o lixo. Subentende-se pela ação subsequente da narrativa no 3º quadrinho, que o local seria a rua, no entanto, quando interrogada, a personagem “Maria” disse que a sacola estaria fechada, mas logo foi argumentado por “Camila” que o destino final daquele resíduo poderia poluir os rios.

Sendo assim, não houve de forma objetiva e explícita o tratamento sobre um recorte temático em relação ao meio ambiente, só fora frisado no decorrer da narrativa, revelando assim, uma maior necessidade das relações coerentes do texto. Além do mais, a tirinha II trouxe alguns elementos próprios das HQ, como os quadros, os balões de fala com seus respectivos rabichos, as cores representando cada personagem, a fim de identificá-las na HQ. Acerca dos balões, Ramos (2023, p. 43) aponta que “é uma fonte riquíssima de recursos, inclusive de metalinguagem”, promovendo caracterização à tirinha, como mostra a figura 3:

Figura 3: Tirinha III



Fonte: elaborada durante a oficina.

A tirinha III traz no título a problemática das queimadas no Brasil. Foi observado que as personagens se encontram em um momento no cotidiano e, uma delas, relatou estar preocupada com o meio ambiente. De prontidão, o amigo teve uma ideia, a qual foi representada pela imagem de uma lâmpada, isto é, um recurso não verbal, típico do universo criativo das tirinhas.

Uma ideia secundária da narrativa foi a criação de panfletos para alertar sobre o problema. Apesar do título indicar a discussão sobre as queimadas, em nenhum momento da HQ, este problema foi retratado, tampouco mencionadas possíveis resoluções. Com isso, depreende-se que o termo “meio ambiente” foi trabalhado de forma generalizada, não possuindo um recorte para ser problematizado.

Essa produção trouxe alguns componentes das HQ, a exemplo, o uso de balões de fala, a legenda “Três anos depois” no último quadrinho da tirinha, denotando uma ideia temporal para a solução do “problema”. A linguagem foi bastante aderente ao mundo das HQ, já que foram falas simples e fáceis de serem compreendidas. Portanto, analisando-se a tirinha por completa, houve dificuldades por parte do estudante na focalização de um problema para ser confrontado na narrativa, como podemos notar na figura 4:

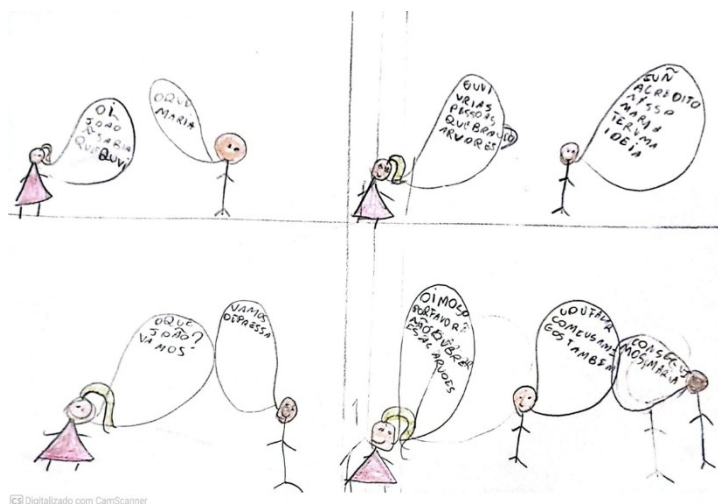
Figura 4: Tirinha IV: “Desmatamento”



Fonte: elaborada durante a oficina.

Analisando a tirinha IV, observa-se que o estudante tematizou acerca do desmatamento, tendo o pantanal como evidência. Existe um conhecimento prévio sobre as chamas nesse bioma e que merece discussão. Apesar disso, durante os quadrinhos, não aconteceram falas resolutivas para o problema, isto é, uma deficiência argumentativa foi destacada, já que algumas medidas deveriam ser discutidas nas ações das personagens das HQ, com o intuito da conscientização da preservação do meio ambiente. Moreno e Mafra (2019) mencionam que uma pessoa ambientalmente letrada possui conhecimentos para resolver ou ajudar, de maneira consciente, os problemas ambientais. Assim, o estudante da tirinha IV precisa criar essa identificação de atuar sistematicamente, na tentativa de refletir e solucionar as adversidades encontradas no meio ambiente. A respeito dos recursos do gênero textual, o estudante desenvolveu a tirinha na posição horizontal, utilizou a onomatopeia “Tum tum!!!”, além do balão de fala, entretanto com a ausência dos rabichos, ligando a personagem a sua fala:

Figura 5: Tirinha V



Fonte: elaborada durante a oficina.

A tirinha V apresentou a temática do desmatamento. A narrativa conta um encontro entre dois amigos e o problema é mencionado. No quarto e último quadrinho, a menina solicita a um “moço”, que não é representado na história para frear a derrubada das árvores. Ao término da tirinha, relata-se que a problemática fora solucionada. O estudante dessa produção V possui um caráter consciente sobre o cuidado à natureza, embora haja desvios nas ideias desenvolvidas na narrativa. A HQ foi constituída de quadros, seguidos de ações promovidas pelas personagens, além do balão de fala ser o meio gráfico empregado. Logo, o estudante, mesmo que precise potencializar seus conhecimentos ambientais, é tocado a princípio por uma responsabilidade ecológica.

6 CONCLUSÃO

Na sala de aula, surgem algumas inquietudes acerca de muitos assuntos, principalmente aqueles mais viabilizados pela mídia e de maior interesse social. Os estudantes precisam ampliar suas visões a respeito de muitas discussões, em especial, nos Anos Iniciais, no sentido de semear o senso de criticidade e entendimento sobre diferentes eixos temáticos. Com isso, a interdisciplinaridade atua favoravelmente para todos os componentes curriculares complementarem as suas contribuições em prol de um processo de ensino e aprendizagem sistematizado.

Nessa investigação, analisamos como as HQ poderiam ser trabalhadas em favor de temáticas sociais, como a preservação da natureza, inserida com o letramento ambiental, de modo que percebemos que as produções realizadas na oficina, apresentaram ainda conhecimentos superficiais sobre os problemas ambientais. Em relação à compreensão das tirinhas e seus propósitos na leitura e

escrita, houve uma instigação para essas práticas, em que para a criação das histórias, os estudantes se debruçaram para conhecer mais os elementos constituintes do gênero.

Em suma, as HQ produzidas, impulsionam processos intencionais de escrita, como potencializam a construção de textos ricos em linguagem verbal e não verbal, sendo de relevância o estudo com o gênero textual em questão. Ademais, as temáticas ambientais mostraram-se presentes nas produções, algumas de forma mais genérica e sem muito aprofundamento, porém, houve um gerenciamento de senso de responsabilidade e consciência cidadã sobre como o meio ambiente vem sendo tratado e como preservá-lo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, V. A.; CASTRO, V. M. Educação ambiental e letramento: Um diálogo possível na escola pública. **Lat. Am. J. Sci. Educ**, v. 2, p. 22001, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MORENO, M; MAFRA, P. Literacia ambiental: uma necessidade para uma sociedade ambientalmente ativa. **EDUSER: revista de educação**, Bragança, v. 11, n. 2, p. 66-76, 2019.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Cortez, 2011.

RAMOS, P. **Tiras no ensino**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023.

RIBEIRO, C. da S. et al. Letramento e cidadania ambiental no contexto escolar: relato de uma prática docente. **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 38, n. 2, p. 266-87, 9 [S.l.], 2021. DOI: 10.14295/remea.v38i2.12719. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/12719>. Acesso em: 11/06/2021

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VERGUEIRO, W. **Panorama das histórias em quadrinhos no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2017.

IDENTIDADE E MEMÓRIA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA¹

Débora Maria Cardoso Oliveira
Regina Cely Marcelino Pinto
Lucineide da Silva Carneiro

1 INTRODUÇÃO

Em suas pesquisas acerca de como se constituiu o povo brasileiro, o antropólogo e historiador Darcy Ribeiro (1995, p.19), discute que “surgimos da confluência, do entrelaço e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos”. A mistura desses povos citados acima, deu origem ao que chamamos, hoje, de brasileiros. Ainda mais, a mistura se estende para além da categorização racial que, além da junção dos povos, temos a vasta cultura que mescla uma parcela de cada povo, incluindo entre elas, a cultura africana, foco das discussões mediante a limitação do seu espaço no cenário educacional.

O último censo divulgado pelo IBGE, relativo ao ano de 2022, evidencia que a população brasileira se subdivide, em grande maioria, nessas três raças principais: brancos, negros e pardos. Com a garantia desses dados, entendemos que 10,2% da população brasileira se considera preta, enquanto 43,5% são brancos e 45,3% são pardos. Esses dados revelam que nos processos de identificação com a cor e a identidade dos sujeitos, grande parte dos entrevistados se consideram mais pardos que pretos, o que levanta questionamentos acerca do porquê desta escolha.

Com base nas colocações acima, Ribeiro (2017, p.19), em seus estudos, diz que: “quanto mais clara e branca for a pessoa, maiores são suas chances de alcançar posições mais altas no sistema de estratificação”. Com isso, as pessoas que se consideram pardas não se sentem confortáveis em ser classificadas como pretas ou associadas a sua descendência escravizada. Esses conflitos de identidade e de cor, de forma a não se reconhecer como parte do povo negro, se deve em partes, não somente a essa tentativa de “embranquecimento” por parte da população, mas também decorre da falta de conhecimento de sua própria história e ancestralidade. Munanga (2010, p.45) enuncia que as discussões atuais em torno de um novo modelo de educação visam, não somente aprender sobre os povos americanos portugueses e gregos, mas também dirigir o seu olhar para uma educação que valoriza e prioriza a sua diversidade histórica e cultural.

¹ Este trabalho foi realizado com apoio do Programa Residência Pedagógica, juntamente com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Esse interesse em estudar mais sobre as origens e os costumes do próprio povo, em destaque o povo negro, provoca, hierarquicamente, um resgate a essa ancestralidade e identidade perdida, além de abrilhantar o conhecimento sobre a origem africana e a história de luta da população negra, que começam a ser exploradas e inseridas na sociedade através da educação.

Devido aos benefícios da Lei nº 10.639, aprovada em 2003, que tornou obrigatório “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares [...] o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”, o ensino da cultura afro-brasileira passou a ganhar espaço no cenário educacional, de forma a valorizar a história e luta do povo negro, pessoas excluídas e marginalizadas nas diversas esferas sociais. Contudo, como afirma o próprio Munanga (2010, p. 52):

Não existem leis capazes de destruir os preconceitos que existem em nossas cabeças e provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. A educação oferecerá uma possibilidade aos indivíduos de questionar os mitos de superioridade branca e de inferioridade negra neles introjetados pela cultura racista na qual foram socializados.

Mesmo se tornando lei, a problemática reside no fato de que grande parte das escolas reduzem esses estudos afro-brasileiros apenas ao dia da consciência negra, excluindo, desta forma, os amparos presentes na lei citada e as possibilidades para a realização de debates e discussões sobre a ancestralidade e a memória da população negra em sala de aula. Em razão disso, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) destaca que a escola deve prezar por um ensino democrático, em que

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e as propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: (...) educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422) (Brasil, 2018, p. 19-20).

Para que exista um reconhecimento sobre a origem do povo afro-brasileiro, principalmente no contexto educacional, torna-se necessário um ensino que preze pela valorização e inserção da cultura afro-brasileira no currículo escolar, com atividades e estudos voltados a assuntos relacionados à história africana e as lutas enfrentadas por esses povos, desde a escravidão até a sua libertação. Se o Brasil é um país multicultural, trazer essas reflexões para dentro da sala de aula, possibilita o diálogo e o (re)conhecimento como aconteceram os fatos que edificam nossa história, fazendo, assim, um resgate à ancestralidade.

O professor de filosofia Wanderson Nascimento (2020), nas linhas iniciais do seu livro *Entre apostas e heranças: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil*, tece questionamentos que nos faz refletir sobre que tipo de pensamento estamos construindo nos ambientes escolares: “O pensamento tem cor? A educação tem raça?” (Nascimento, 2020, p.19). Se continuarmos a fazer distinções entre saberes e excluindo a importância das vozes de pessoas negras, assim como de outros grupos sociais, estaremos fadados a repetir os erros do passado que silenciaram as lutas dos oprimidos. Destarte, a educação segue sendo a chave que possibilita o crescimento social e intelectual do mundo, fazendo os alunos entenderem a sua realidade e refletir sobre ela.

Por esta razão, partir de projetos que envolvam a história do povo africano é um caminho para trilharmos e começarmos a estudar a origem e a ancestralidade e aprender outras formas de diversidade, explorando a riqueza da cultura afro-brasileira, entre outras tradições das quais não temos acesso. Trazer o reconhecimento dessa identidade africana nos ambientes escolares, é resgatar a memória ancestral e olhar para as origens que moldam o presente.

Com isso, apresentaremos, neste trabalho, a aplicabilidade de estudos sobre a cultura afro-brasileira na escola que recebeu o Programa Residência Pedagógica (PRP), com o subprojeto de Língua Portuguesa/DLV/UERN. A ação aconteceu por meio de uma oficina intitulada “Semana da Consciência Negra: chega de intolerância e preconceitos”. Esta oficina teve como objetivo introduzir e discutir histórias e fatos relacionados aos povos africanos que fazem parte da nossa cultura, considerados heranças afro-brasileiras, de maneira a explorar essa herança cultural que resiste no Brasil, no sentido de garantir a permanência da memória do povo brasileiro com raízes africanas e informar sobre importância de respeitar a diversidade presente no nosso país.

2 METODOLOGIA

Com o intuito de aprofundar os estudos sobre a cultura afro-brasileira no ambiente escolar e possibilitar aos alunos acesso à multiculturalidade presente na rede básica de ensino, foi desenvolvido um projeto em alusão ao Dia da Consciência Negra, intitulado “Semana da Consciência Negra: chega de intolerância e preconceitos”, que consistiu em momento de rodas de conversas sobre a temática e apresentações culturais desenvolvidas pelos alunos com apoio dos professores, bem como discussões sobre a relevância social. O objetivo foi trabalhar sobre a temática de forma lúdica, com o auxílio de jogos, cards e outros elementos que facilitassem a compreensão dos alunos.

De acordo com as informações expostas acima, esta pesquisa se constitui como qualitativa, pois garante a qualidade do ensino e que confirma a importância de trabalharmos com temáticas sociais voltadas para a cultura afro-brasileira, de

forma a garantir uma educação de qualidade e a formação da consciência crítica, desde a educação básica, sobre a origem do povo brasileiro e como se constituiu nossa cultura, para que as crianças e pré-adolescentes não se tornem refém de discursos meritocráticos

Para iniciarmos o projeto na escola, da semana em destaque, realizamos atividades teóricas e práticas, voltadas para o contexto histórico de como os povos africanos iniciaram o processo de agrupamento com os povos brasileiros até se tornarem um só povo, com os mesmos costumes e crenças. Na ocasião, ainda foram apresentadas palavras pertencentes ao vocabulário africano, que há tempos são utilizados no Brasil e, por falta de conhecimento, muitos acabam tomando-as como originárias do idioma brasileiro.

Além destes conhecimentos prévios sobre a Língua Portuguesa, falada tanto em alguns países africanos como no Brasil, foi levantado em questão sobre o trajeto dos povos africanos até o Brasil e as lendas que fazem parte desse momento histórico; a exemplos destas, a lenda das bonecas Abayomi. Além de conhecer a lenda, buscamos dialogar sobre seus significados e realizar a produção destas bonecas como exercício prático da temática, com intenção de serem exibidas na culminância do projeto. Para a produção dessas bonecas, foi necessário utilizar apenas retalhos de tecidos e sua confecção se deu manualmente.

Após a realização das atividades práticas, para garantir a culminância do projeto, foram realizados ensaios de danças africanas, dentre elas a música “Baianá”, da Banda Barbatuques, que retrata um pouco da cultura e do gingado do povo negro, seguida de outras apresentações musicais, que mostram a força e a resistência encontradas na letra da música “Pesadão”, da cantora negra Iza. Todas essas apresentações foram projetadas pelos professores e realizadas pelos alunos da escola, no dia 24 de novembro de 2023, no pátio da escola, sendo este evento aberto ao público.

3 O RESGATE DA MEMÓRIA E IDENTIDADE DE UM POVO NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Dedicar uma semana exclusiva ao estudo da história e memória do povo negro, e não apenas um dia, já é considerado um grande avanço no que concerne ao estudo da cultura afro-brasileira nos ambientes escolares, tendo em vista que para muitas escolas, ainda, é uma temática restrita ou pouco explorada. A iniciativa nos permitiu observar que os alunos se identificaram com o projeto, por se tratar de uma novidade e se envolveram com todas as atividades propostas, contribuindo para as produções e apresentações finais.

A primeira atividade realizada com os alunos, tratou-se de roda de conversa, em que utilizamos uma caixinha de cards, contendo, de um lado, expressões racistas; e do outro, os respectivos significados das expressões. O intuito do diálogo era

conhecer um pouco das expressões que utilizamos no dia a dia, que se configuram como racistas, porém, muitas pessoas não possuem conhecimento acerca da temática. A cada card era explicado o motivo pelo qual tal expressão se torna banida do vocabulário brasileiro.

Alguns termos eram bastante conhecidos pelos alunos, como por exemplo: “não sou tuas negas”, expressão essa que os alunos disseram ser utilizada para dizer “não sou qualquer uma” e, além disso, explicaram que era como se a mulher negra fosse posse de alguém, destacando, ainda, o fato de que homens ricos abusavam das mulheres negras e por isso, o termo era considerado racista e inadequado.

Outro termo conhecido por eles, foi: “cor do pecado”. Esta expressão foi descrita como popular, em que a maioria da sociedade achava que servia para elogiar, mas eles apontaram como indevida, porque é utilizado para designar que a cor preta está voltada ao pecado, estabelecendo ligações com o “mal” em termos religiosos.

Diferente desses em que os alunos já conheciam o significado, tiveram outros que os surpreenderam, pois consideravam expressões “normais”, como por exemplo: “Dia de branco”. Uma aluna relatou que sua avó falava isso, mas que ela não sabia o que significava, o que se tornou um momento ímpar para que pudéssemos esclarecer a origem da expressão, de modo a explicar que este termo significa valorização apenas de mão de obra branca, tratando os negros como pessoas preguiçosas e que não trabalham.

Com as discussões realizadas em conjunto com os alunos, percebemos que alguns tinham conhecimentos bem claros e definidos sobre esse período de escravidão, enquanto outros não sabiam quase nada e ficaram positivamente curiosos, demonstrando interesse em saber o significado de cada expressão que continha na caixinha. Para finalizar a dinâmica, conversamos sobre como os termos estudados ofendem pessoas negras, além de alertarmos sobre como evitar o uso destes no cotidiano. Munanga (2010, p. 53) reforça ainda que:

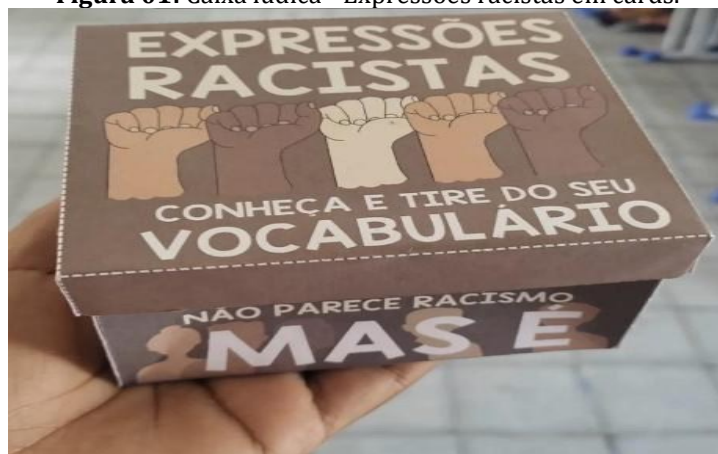
ensinar aos alunos as contribuições dos diferentes grupos culturais na construção da identidade nacional; mudar o currículo e a instrução básica, refletindo as perspectivas e experiências dos diversos grupos culturais, étnicos, raciais e sociais; realçar a convivência harmoniosa dos diferentes grupos; o respeito e a aceitação dos grupos específicos na sociedade. (Munanga, 2010, p. 53)

Esses são alguns dos caminhos que podem ser trilhados para amenizar os preconceitos existentes na sociedade em relação a população negra e, também, fortalece a luta pela igualdade social, bem como nos espaços educacionais, de forma a garantir um convívio democrático e justo para todos.

Abaixo, encontra-se a caixinha utilizada como recipiente para a execução da atividade mencionada acima, responsável por manter a dinâmica completa, ao garantir o suspense sobre qual seria a próxima expressão retirada, de modo que os

alunos não teriam conhecimento de quais expressões existiam nessa caixinha, o que os deixavam ainda mais ansiosos para saber se as expressões eram ou não eram utilizadas em seu cotidiano.

Figura 01: Caixa lúdica - Expressões racistas em cards.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023

A segunda atividade realizada foi um bingo de palavras, com o auxílio de recursos pedagógicos. O material é composto por várias palavras de origem africana, utilizadas no Brasil, porém, as pessoas não possuem conhecimento de sua origem, nem compreendem alguns de seus significados. A ideia principal foi trabalhar a linguagem e a mistura de palavras ou expressões, de modo a unir as duas culturas e explorar os significados de cada palavra, estimulando a leitura e interpretação dos alunos. As palavras do bingo foram recortadas e colocadas em um recipiente de vidro e, a cada palavra sorteada, era escrita no quadro para que os alunos marcassem em sua cartela. A atividade também exigia deles concentração para não deixar passar a oportunidade de tabelar o bingo.

Após ser sorteada e escrita no quadro, era revelado o significado de cada palavra e questionado se os alunos já conheciam e se sabiam a sua origem. A atividade nos permitiu identificar que os alunos não sabiam que a maioria das palavras eram de origem africana. Eles achavam que eram brasileiras, por serem utilizadas durante o cotidiano de todos. Algumas dessas palavras, como por exemplo: “Capoeira”, “Cachaça”, “Xerém”, “Banguela”, “Tanga”, “Mochila” foram as que mais surpreenderam os alunos.

Além disso, constatamos certa familiaridade dos alunos com a temática, eles demonstraram bastante interesse e domínio de conteúdo nas discussões, o que comprovou quão válido e importante é trabalhar sobre a conscientização em relação ao respeito que devemos ter para com pessoas negras. Abaixo encontra-se o recurso utilizado para a realização desta atividade:

Figura 02: Recurso Pedagógico: Bingo de palavras africanas.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Para a terceira atividade, dialogamos sobre mitos e lendas africanas, dentre elas, a da boneca Abayomi foi selecionada para aprofundarmos sobre a cultura africana. Ao contarmos a lenda da boneca, refletimos com os alunos sobre a significação da narrativa, levantando questões fortes e necessárias sobre a separação das mulheres negras de seus filhos, ainda nos navios negreiros, de forma que eles compreendessem a seriedade e o sofrimento que as mães solas passavam com seus filhos e, assim, sensibilizar os alunos com relação as lutas e desafios que essas mães passavam durante a escravidão.

Em seguida, após essa discussão teórica e explicativa, foi realizada uma atividade prática acerca da temática estudada sobre a lenda da boneca Abayomi, em que os alunos iriam reproduzir as próprias bonecas. Para isso, ofertamos o material e guiamos o processo, até a construção da boneca como se realmente fosse em uma oficina. Esta aula se tornou divertida e atrativa, e os alunos gostaram da atividade por envolver os recortes de tecidos e eles mesmos produzirem, como podemos ver na figura abaixo:

Figura 03: Produção das bonecas Abayomi pelos alunos.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023

Além de conseguir chamar atenção dos alunos, eles aprenderam o verdadeiro significado da boneca e a representatividade para as mulheres africanas que vinham nos navios negreiros. Essa prática possibilitou, ainda, uma relação afetiva com as bonecas que cada um produziu, alcançando o objetivo da aula, que era valorizar a cultura africana através das lendas e mostrar que a boneca não se tratava apenas de um objeto, mas um símbolo de resistência cultural.

Dentre a programação cultural na culminância do projeto, ainda tivemos a apresentação de uma dança sobre a música “Baianá”, da Banda Barbatuques, em que as alunas elaboraram a própria coreografia. O karaokê da música “Pesadão”, da cantora Iza, também, foi uma das atividades realizada da culminância, cantada por uma aluna da escola. A escolha da música foi ideia da aluna, que enfatizou a importância da letra em trabalhar o empoderamento negro em diversos espaços culturais.

Discutir sobre a memória e identidade do povo negro, é tarefa de todos, ainda mais “em uma sociedade tão desigual como a brasileira” tonando “fundamental que as políticas de preservação da memória e do patrimônio cultural priorizem o direito das etnias historicamente excluídas”, principalmente, dentro do contexto educacional valorizando a cultura afro-brasileira e enaltecendo a luta “daqueles que tiveram suas histórias silenciadas e suas experiências estigmatizadas” (Zubaran, Silva, 2012, p. 138).

Além do projeto ter promovido o debate de uma temática tão importante, que é a consciência negra, tomou uma proporção maior por ter sido discutido em toda escola durante a semana inteira, se adequando, ainda, às diversas disciplinas do

currículo escolar. A escola como toda se mobilizou para expandir as discussões sobre a temática, salientando que há espaço para essa discussão em todas as áreas de ensino.

O desempenho nos conhecimentos teóricos e práticos demonstrados pelos alunos durante as discussões, puderam contribuir para que as atividades fossem exitosas. No projeto, foram estimuladas suas habilidades criativas e artísticas, senso crítico e conhecimentos prévios. Os alunos, assim como o corpo docente, não mediram esforços para a realização do projeto, o que valorizou ainda mais o espaço destinado aos estudos afro-brasileiros e, além de resgatar a memória e cultura do povo de seu país.

4 CONCLUSÃO

Ao considerar os questionamentos do professor Wanderson Nascimento (2020, p.19) de que “O pensamento tem cor?” “A educação tem raça” e diante do que foi discutido e observado em todas as atividades e discussões realizadas nesse projeto na escola campo, podemos afirmar que a educação é o único caminho para quebrarmos essas diferenças que separam os povos, e buscar erradicar esse preconceito enraizado culturalmente em nosso país contra a população negra, informando e trazendo a luz essa cultura soterrada pelos anos e anos de escravidão.

O objetivo principal foi introduzir e discutir as histórias e fatos relacionados às heranças afro-brasileiras. Fica evidente a presença dos pontos positivos alcançados durante os resultados aqui encontrados; a exemplo disso, destacamos a união dos pensamentos dos alunos da turma trabalhada como ponto positivo, comparando-os ao seu início, quando se tratava de uma turma com opiniões e pensamentos divididos e, com isso, garantindo viva a memória e raízes africanas e o respeito à diversidade brasileira.

No que tange a esse aspecto, apresentar a importância de trabalhar com assuntos relacionados a minoria do povo presente na sociedade brasileira, sendo estes, os negros que, embora, de acordo com o índice do IBGE sejam os menos populosos, são os que mais passaram por silenciamentos para chegar até aqui.

Destacamos a necessidade de engajamento da escola como um todo, em busca de reflexão e conscientização para que o respeito aconteça. É respeito para com os negros, a fim de apresentar palavras e expressões que devem ser banidas do vocabulário brasileiro. Com o ensino dessas expressões, alunos que as usam podem excluir do seu vocabulário, assim como as pessoas negras, vítimas dessas expressões, podem declarar seu repúdio e desconforto com tais expressões, de maneira a conscientizar as pessoas sobre a dor do outro.

A realização de atividades que tenham como temática assuntos sociais, é importante para que reconheçamos o lugar do “outro” e tenhamos responsabilidades para com as nossas ações. Um dos melhores meios de aprender,

é compartilhar o que sabe e aplicar isso na prática, trazendo para os alunos uma aula rica e diversificada. Além de nos possibilitar momentos marcantes enquanto futuras professoras negras, essas aulas trouxeram contribuições para o nosso pensamento crítico e para defendermos ainda mais o nosso espaço dentro da sociedade, porque a educação não tem raça, somos constituídos pela multiculturalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024

MUNANGA, K. Educação e diversidade cultural. **Cadernos Penesb**, v. 10, p. 37-54, 2010.

NASCIMENTO.W. **Entre apostas e heranças**: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2020. p.19.

PALAVRAS DE ORIGEM AFRICANA - BINGO, ROLETA E PESQUISA. [Materiaispdg.com.br](https://www.materiaispdg.com.br). Disponível em: <https://www.materiaispdg.com.br/2021/11/palavras-de-origem-africana-bingo.html>. Acesso em: 19, Mar. 2024.

RIBEIRO, C. A. C. Contínuo racial, mobilidade social e “embranquecimento”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n.95, 2017.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p.19.

ZUBARAN, M. A.; SILVA, P. B. G. Interloquções sobre estudos afro-brasileiros: pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 130-140, 2012.

JOGOS DIGITAIS A PARTIR DE NARRATIVAS LITERÁRIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I

Vitória Karoliny Guimarães
Juliana de Lima Santos
Josinaldo Pereira de Paula

1 INTRODUÇÃO

Não há dúvidas de que a cultura digital está presente nos mais variados âmbitos da sociedade, inclusive, o educacional. Por essa razão, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) orienta que as instituições de ensino busquem conhecer e trazer para dentro do ambiente escolar essas novas linguagens, promovendo o uso consciente destas tecnologias que compõem a cultura digital na atualidade. Nessa perspectiva, observou-se que, entre os mais jovens, o uso de jogos digitais tem crescido em grande proporção. Todavia, as artes, como a literatura, têm ficado cada vez mais esquecidas.

Tendo em vista que, para a BNCC (Brasil, 2018), a leitura deve ser colocada em prática de forma mais ampla, não se restringindo somente ao texto escrito, e a cultura digital deve ser incorporada ao ensino, a proposta do referido estágio buscou integrar conteúdos literários de maneira envolvente, dinâmica e abrangente.

No sentido de ofertar uma abordagem diferenciada que pudesse ser aplicada pelos educadores em suas práticas na sala de aula, buscou-se propiciar um rompimento com o modelo “tradicional” de ensino, incentivando a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, buscando estimular a criatividade e o interesse dos estudantes pela leitura. Assim, o docente pode colocar em prática novas formas de aprendizagem, promovendo, simultaneamente, o letramento digital e literário dos alunos.

Na circunstância de desenvolver uma proposta, visando o cumprimento da carga horária da disciplina de Estágio Supervisionado I, através da realização de uma oficina, foi planejado abordar a ideia de produzir um jogo digital, fundamentado em narrativas literárias, com base no conto *A Nova Califórnia*, de Lima Barreto. Realizada na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (UERN/CAPF), a oficina teve como público alvo os discentes de licenciatura da referida universidade, e foi executada durante cinco dias, totalizando uma carga horária total de 20h. Nesse contexto, os participantes puderam não apenas desenvolver o seu letramento literário e digital, mas também descobrir uma

nova forma de ensinar literatura para aqueles que, futuramente, se tornarão seus alunos.

O referencial teórico que fundamenta esta pesquisa insere as discussões encontradas na BNCC (Brasil, 2018), bem como as perspectivas de autores como Cardozo e Mattar (2017), De Paula, Valente e Hildebrand (2022), Durão (2020) e Oliveira (2010). O artigo se encontra dividido em 5 seções, esta introdução, onde se expõe, de forma breve, uma contextualização do tema; a segunda seção, intitulada de “Jogos digitais como ferramenta no ensino de literatura”, corresponde a uma discussão teórica que busca estabelecer uma conexão entre o texto literário e sua adaptação através da criação de *games*; a terceira seção, intitulada de “Jornada de desenvolvimento do *game*: do conto à criação”, destina-se a descrever como ocorreu a execução da atividade proposta durante o período de regência da oficina; a quarta seção, através de uma breve análise, evidencia os resultados obtidos; por fim, a quinta seção, destinada às considerações finais, apresenta a relevância da experiência proporcionada pela disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I para a construção de uma prática docente mais consolidada pelas discentes estagiárias.

2 JOGOS DIGITAIS COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE LITERATURA

A criação de jogos digitais é comumente associada às disciplinas pertencentes às ciências exatas, entretanto, por se tratar de uma prática contemporânea de linguagem, composta por diversos elementos multimodais, os jogos digitais podem funcionar também como agente mediador entre a cultura digital e os conteúdos de diversas disciplinas pertencentes às ciências humanas. Assim, em concordância com De Paula, Valente e Hildebrand (2022), é possível afirmar que:

Por conta de sua natureza essencialmente multimodal, os jogos digitais podem em muito contribuir no desenvolvimento de diferentes tipos de letramento: se explorada no contexto educacional, os alunos terão de trabalhar com conceitos relativos a áreas específicas do conhecimento, com conceitos de representação visual, elaboração de roteiro, desenvolvimento de códigos (programação), além da clara possibilidade de se discutir como os videogames se inserem como produto midiático na cultura contemporânea, por exemplo (De Paula, Valente e Hildebrand, 2022, p. 11).

É possível perceber que a interdisciplinaridade é um dos principais benefícios que o trabalho com a criação de jogos pode trazer para o ensino, visto que, em paralelo a essa interdisciplinaridade, ocorre também o desenvolvimento de múltiplos letramentos em diferentes áreas do saber.

Ao trazer a produção de jogos digitais para complementar o ensino de Literatura em Língua Portuguesa, é possível contemplar, além dos benefícios já

citados anteriormente por De Paula, Valente e Hildebrand (2022), o desenvolvimento de competências relacionadas à adaptação literária dos alunos. Assim como ocorre nas adaptações literárias feitas para as artes cênicas - sobretudo no teatro e no cinema - nem tudo pode ser reproduzido fielmente, e é esta limitação que impulsiona o roteirista a criar novos caminhos para adaptar a narrativa base aos padrões solicitados por cada categoria (neste caso, um jogo de plataforma).

Por conseguinte, além do trabalho com a escrita, o exercício da criatividade e da autonomia, também, é colocada em prática. Ao estimular o desenvolvimento da criatividade e da autonomia do aluno, a atividade referente a criação de jogos digitais atende de forma singular ao que é solicitado nas Competências Gerais da Educação Básica, presentes na BNCC (Brasil, 2018), quando o referido documento orienta, em sua segunda competência, que o docente deve:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2018. p. 9).

Dessa maneira, o professor também rompe com o pensamento do ensino tradicional, que enxerga o aluno como mero sujeito passivo, pois ao dar-lhe a devida liberdade de pensar e de se expressar livremente, o educando assume um papel ativo em sua própria aprendizagem. Essa perspectiva é defendida pela concepção interacionista, e nela o docente possui a função, segundo Oliveira (2010), de facilitar a aprendizagem do aluno. Para que isso ocorra, é vital que o professor conheça o ambiente sociocultural em que o discente se encontra inserido, com a finalidade de promover uma melhor integração entre o que é proposto pela grade curricular e a realidade local, tal como orienta a BNCC (Brasil, 2018).

Por essa razão, unir a criação de jogos digitais com a Literatura é uma forma eficaz de promover o interesse pela leitura de forma lúdica e dinâmica, pois, quando o objetivo de tal realização não se restringe às questões puramente avaliativas do ensino tradicional, o aluno tende a se sentir mais à vontade para se debruçar sobre o texto literário, sobretudo, por saber que isso o levará a executar a criação de algo que faz parte do seu cotidiano.

Nesse sentido, no que concerne ao processo prático de criação do *game*, é imprescindível que a técnica de leitura cerrada, apontada por Durão (2020) seja colocada em exercício, uma vez que, para a realização de uma adaptação coerente, faz-se necessária uma série de releituras, com o intuito de incentivar “uma atenção extrema aos potenciais de significação do texto em todas as suas dimensões [...]” (Duração, 2020, p. 39). Assim, os estudantes podem se interessar de modo envolvente no mundo literário, criando interpretações diversas da narrativa e explorando novas formas de expressão, integrando os conhecimentos prévios da era digital com

a literatura, para transformar o processo de ensino-aprendizagem em algo inovador, envolvente e inclusivo. Para Cardozo e Mattar (2017, p. 750):

O grande objetivo descrito nos *papers* de jogos educativos é criar uma nova camada e gerar o interesse pela obra original nos estudantes, que pertencem a uma outra geração, em comparação com os autores e mesmo seus professores, e que encontram no conteúdo multimídia uma forma mais adequada de obter novos conhecimentos. [...] os estudantes, pertencentes a uma geração digital e conectada, perderam o interesse em conteúdos em texto, sobretudo os mais densos e volumosos. Mas isso não significa que perderam o interesse nas narrativas. Estas precisam, portanto, ser adaptadas para atender às demandas desse público específico (Cardozo e Mattar, 2017, p. 750).

Na busca pelo despertar do interesse dos discentes à leitura, especialmente para as gerações que cresceram com a tecnologia, adaptar histórias complexas, desde narrativas simples e curtas até os clássicos mais densos, é uma maneira eficaz de torná-las mais acessíveis aos jovens. As adaptações, portanto, são de extrema importância para a prática da leitura, pois, além de promover um novo engajamento por partes dos estudantes com o conteúdo, essas transformações possibilitam que o público mais jovem tenha acesso a narrativas que, de outra forma, poderiam parecer distantes do seu “mundo” ou difíceis de compreender. Isso demonstra que as adaptações, contribuem, de maneira significativa para o universo educacional.

Ademais, a criação de *games* pode também ser usada como um instrumento avaliativo, visto que, por se tratar de um recurso lúdico e imersivo, tende a não estimular a carga emocional negativa que permeia os métodos avaliativos mais tradicionais. O professor pode observar como o jogo foi desenvolvido, comparando-o com o enredo base e o roteiro criado previamente pelos alunos. A partir de tal observação, o docente pode estabelecer uma conexão entre ambos, no sentido de compreender quais elementos do enredo base foram fiéis à narrativa original e quais foram incorporados, logrando assim, de forma simplificada, conhecer como o aluno leu, interpretou e adaptou o texto literário.

Tendo em vista o caráter lúdico do jogo, Cardozo e Mattar (2017, p. 751) afirmam ainda que “historicamente, os jogos sempre foram usados como aparato de facilitação da aprendizagem, visto que a ludicidade é um meio que aproxima o aprendiz do conhecimento”. Por essa razão, espera-se que a criação de jogos digitais baseados em narrativas literárias desperte a curiosidade do aluno, incentivando-o a buscar mais informações sobre a obra literária representada no jogo.

A utilização de narrativas curtas como base para a criação dos *games* pode proporcionar aos estudantes a chance de explorar o texto de forma interativa, o que pode aumentar sua apreciação pela literatura. É nesse sentido que, ao promover a adaptação do conto *A Nova Califórnia*, de Lima Barreto, buscou-se criar uma ponte entre a narrativa clássica e as experiências contemporâneas dos alunos. Essa metodologia não apenas pode tornar o processo de aprendizado mais dinâmico e

atrativo, mas também pode promover uma forte conexão com o material de estudo, transformando esse processo em uma experiência mais enriquecedora e motivadora.

3 JORNADA DE DESENVOLVIMENTO DO GAME: DO CONTO À CRIAÇÃO

A realização da oficina ocorreu na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) - Campus Avançado de Pau dos Ferros, onde contou com a participação dos alunos dos cursos Letras (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola) e Pedagogia. Durante a fase de regência, que ocorreu entre os dias 27 de maio e 07 de junho de 2024, foi realizada, inicialmente, a leitura compartilhada do conto *A Nova Califórnia*, de Lima Barreto, que fundamentou a produção do jogo. Após essa etapa inicial, houve uma breve análise sobre as temáticas presentes no conto, com ênfase na crítica à sociedade e na hipocrisia das pessoas frente aos próprios interesses. Posteriormente, foi exposto um percurso histórico dos videogames, desde o seu surgimento até os jogos eletrônicos atuais, seguido de um momento em que os discentes desfrutaram de jogos de plataforma, a fim de que pudessem conhecer a estrutura padrão dessa categoria.

O segundo encontro, realizado no dia 29 de maio, consistiu na apresentação da plataforma *Construct 3* e suas principais ferramentas, destacando que a metodologia que seria utilizada para o desenvolvimento do jogo, não exigiria conhecimentos relacionados aos códigos de programação, mas somente relacionados à chamada lógica de programação. Em seguida, foi disponibilizado um manual de instruções (previamente elaborado pelas estagiárias), que serviu como material de apoio para os alunos, fornecendo as principais orientações relacionadas ao uso do *site*. Posteriormente, houve uma interação ativa com a exposição de ideias para a elaboração de um roteiro que também iria servir de base no momento em que os estudantes fossem iniciar a parte prática do desenvolvimento do jogo.

Na sequência, o dia 03 de junho, contou com a continuação de desenvolvimento do *game*, no qual foram construídas algumas partes do cenário, pois anteriormente, ficou acordado que o jogo seria dividido em três fases, seguindo justamente a divisão do conto. Prosseguindo sempre com as ideias dos alunos, buscamos instigá-los e colocá-los para realizar o processo de adição dos elementos, já que seriam eles os protagonistas da elaboração do *game*. Foram inseridos alguns personagens, dentre eles, o químico Raimundo Flamel, que foi adaptado através do cientista Rick, personagem da série de animação norte-americana *Rick and Morty*.

Em seguida, no dia 05 de junho, houve a continuação do projeto e, na ocasião, foram adicionados o restante dos elementos específicos do conto, alguns obstáculos a serem vencidos e armadilhas para os futuros jogadores, finalizando os cenários. Na sequência, apoiando-se no manual de instruções, novas orientações relacionadas aos comandos que ocasionam as movimentações e poderes do personagem

principal, inimigos e demais obstáculos, foram passadas à turma, para que, no último encontro, o jogo de plataforma pudesse ser concluído.

Na última aula, que ocorreu no dia 07 de junho, foi atingido o ápice da oficina. Apesar de todos os comandos terem sido testados previamente na fase de planejamento, houve um contratempo: a plataforma apresentou instabilidade, visto que, alguns comandos adicionados ao químico Raimundo Flamel, bem como aos inimigos, não funcionaram corretamente. Na tentativa de executar os comandos, estes elementos se moviam de forma inconsistente, funcionando perfeitamente em alguns momentos e apresentando erros em outros.

Considerando que se tratava de uma questão de instabilidade do *site*, ocorreu a realização de um plano alternativo no mesmo momento. Foi optado por continuar adicionando os elementos onde a plataforma não estava apresentando instabilidade, permitindo que o trabalho fosse concluído. Uma vez que todos os elementos estavam prontos, exceto pela questão da instabilidade do *player*, que poderia ser facilmente corrigida quando a plataforma estivesse novamente estável, a base sólida que foi pensada e elaborada pelos alunos, já havia sido concluída. Após esses imprevistos, foi criado um menu inicial e adicionado sons para compor a trilha sonora do jogo, a fim de enriquecer a experiência de jogar o *game*. Por fim, as outras atividades planejadas para o último dia, foram desenvolvidas, onde, na ocasião, ocorreu o sorteio do livro *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, do escritor Lima Barreto, para os alunos, seguido por um momento de lanche compartilhado e agradecimentos a todos pela participação e colaboração ao longo de toda a jornada.

4 RESULTADOS

A utilização dessas novas práticas de linguagem contemporâneas no ambiente educacional, trouxe para os discentes a possibilidade de ampliar seu letramento literário e digital de forma ímpar. Ao iniciar a leitura compartilhada, houve uma maior atenção direcionada ao que era lido, gerando uma discussão muito instigante acerca da narrativa de Lima Barreto. Ademais, as releituras (realizada individualmente em suas respectivas residências), se mostraram eficazes quando, durante todo o processo de criação, novos apontamentos sobre a obra e ideias para o desenvolvimento do jogo, surgiam em meio às discussões realizadas durante o processo de criação do jogo, deixando evidente que a percepção crítica e analítica dos alunos estava ficando cada vez mais aguçada.

Nessa perspectiva, observou-se que a criação de um jogo baseado na narrativa do conto de Lima Barreto, influenciou significativamente o interesse dos alunos pela obra e, conseqüentemente, pela leitura. Ao se envolverem com a trama de maneira interativa e criativa, os estudantes puderam “mergulhar” profundamente em todo o enredo, compreendendo melhor os personagens, os conflitos e as críticas trazidas pelo escritor. Esse envolvimento direto com a

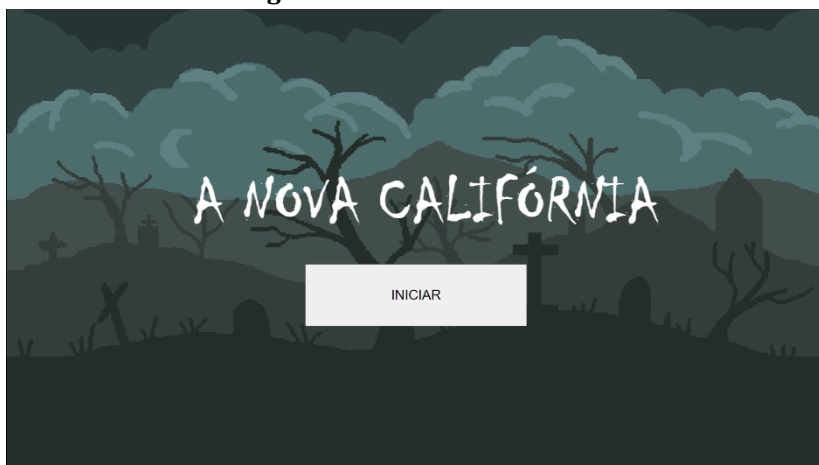
narrativa, durante o desenvolvimento do jogo, propiciou uma importante compreensão do texto literário, estimulando discussões enriquecedoras e uma análise crítica com diversos pontos colocados pelos discentes, ampliando, assim, seu letramento literário.

A prática de releitura, feita individualmente, permitiu que cada aluno trouxesse novas ideias para a criação do jogo, mostrando como a leitura pode estimular a criatividade e o pensamento crítico. Dessa forma, ficou evidente que estabelecer essa conexão entre a leitura e a criação de jogos digitais, não só aumentou o interesse pela obra literária, mas também pode incentivar os alunos a explorar outros textos, tornando-os mais motivados ao ato de ler. Com isso, a leitura deixou de ser vista como uma atividade “passiva” e se transformou em uma experiência dinâmica e envolvente, despertando nos estudantes um novo interesse pela leitura.

Outro ponto a ser destacado, foi a notável evolução dos alunos participantes no que diz respeito à utilização das ferramentas digitais. Inicialmente, por não estarem familiarizados com a plataforma *Construct 3*, houve um maior entrave nas criações que ocorriam dentro do *site*, contudo, com o passar das aulas, os alunos começaram a evidenciar uma maior destreza ao utilizá-la, dispensando, em muitos momentos, a utilização do manual instruções e das orientações prévias que eram fornecidas pelas estagiárias.

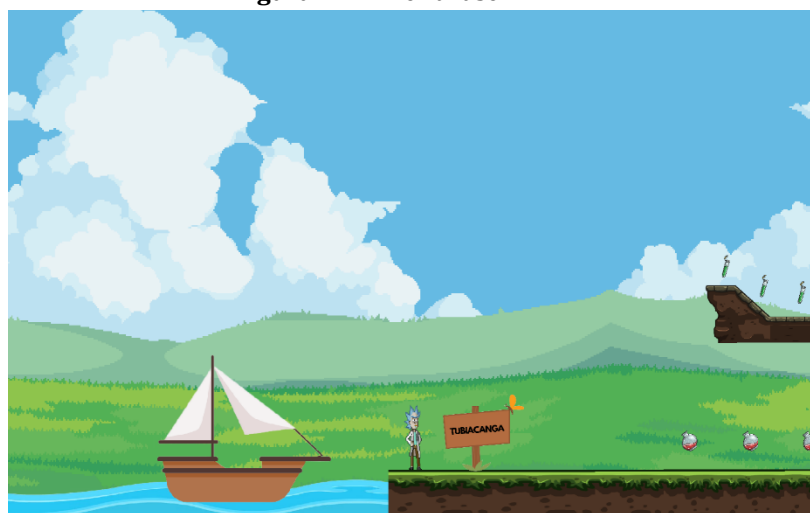
Em suma, constatou-se que os discentes concluíram a oficina com uma ampla expansão de conhecimentos relacionados a cultura literária e digital, uma vez que, durante todo o período de regência, eles puderam desenvolver suas competências de análise e interpretação textual enquanto, de forma simultânea, ampliaram seus conhecimentos relacionados às novas práticas de linguagem contemporâneas. Ao final, eles já possuíam pleno domínio sobre o enredo de Lima Barreto, devido às muitas releituras e discussões realizadas ao longo da execução do projeto e conseguiam usar com prontidão os recursos digitais que se fizeram necessários durante todo o processo. Este resultado é de grande importância, pois, por se tratar de um público de graduandos em licenciatura, é fundamental que eles também conheçam e dominem as ferramentas digitais, uma vez que somente assim poderão, futuramente, aplicar abordagens que promovam adequadamente a integração da cultura digital no meio educacional, tal como orienta a BNCC (Brasil, 2018).

Figura 1: Menu inicial



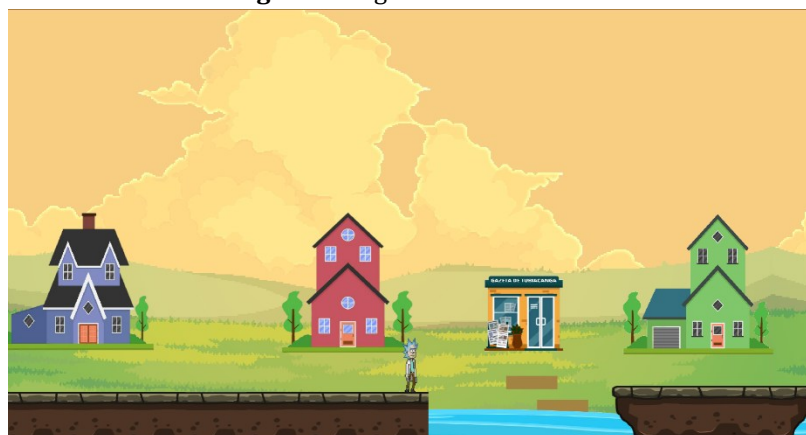
Fonte: Acervo pessoal

Figura 2: Primeira fase



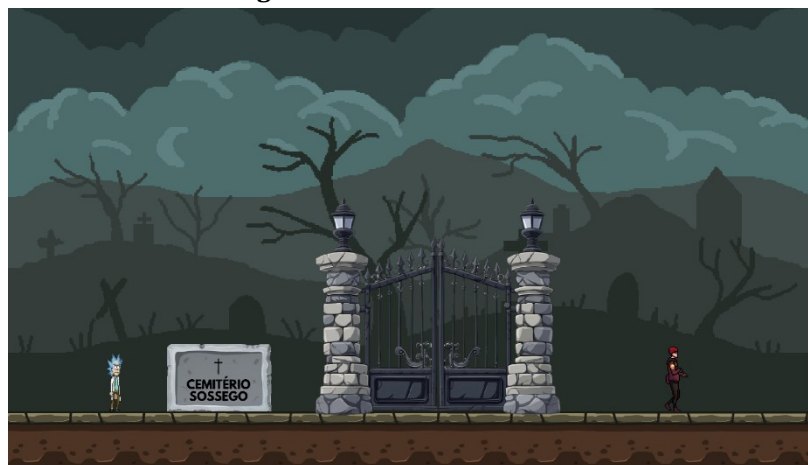
Fonte: Acervo pessoal

Figura 3: Segunda fase



Fonte: Acervo pessoal

Figura 4: Terceira fase



Fonte: Acervo pessoal

5 CONCLUSÃO

Com base nos pontos discutidos anteriormente, conclui-se que todas as fases a serem vencidas no Estágio Curricular Supervisionado I, são de extrema importância, desde o planejamento e da confecção de materiais até a regência em si, cada etapa contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional e pedagógico dos futuros educadores. A vivência prática proporcionada pelo referido estágio, é fundamental para compreender a dinâmica real do ambiente escolar e enfrentar os desafios que surgem no dia a dia da profissão docente. O contato direto com os alunos, a necessidade de adaptar planos de aula e de obter estratégias A, B, C e quantas forem necessários, diante das dificuldades encontradas, são pontos que enriquecem a formação do estagiário, permitindo um aprendizado que vai além do teórico.

Apesar de alguns contratempos, como a necessidade de elaborar planejamento de última hora, devido a instabilidades do *site* utilizado para a criação do jogo, os resultados obtidos foram satisfatórios, pois a produção, fundamentado no conto “A Nova Califórnia”, de Lima Barreto, evidenciou o envolvimento e aprendizado dos discentes, em que a atividade não apenas incentivou o interesse dos alunos pela literatura, mas também os introduziu a cultura digital, proporcionando contato direto com uma nova forma de trabalhar conteúdos pedagógicos, mostrando como a tecnologia pode ser uma aliada poderosa no processo de ensino-aprendizagem.

Assim como houve ensinamentos para os alunos, não foi diferente para as estagiárias, afinal, em sala de aula, em cada desafio que surge, há uma oportunidade de adquirir novos conhecimentos. Os obstáculos enfrentados estimularam a busca por soluções e a capacidade de adaptar tudo conforme as necessidades exigidas pelo momento, fazendo com que essa experiência trouxesse aprendizados valiosos tanto

para os alunos quanto para os ministrantes. Sendo assim, a experiência vivida foi única, desafiadora e, acima de tudo, transformadora.

REFERÊNCIAS

BARRETO, L. **A Nova Califórnia - Contos**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

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

CARDOZO, M; MATTAR, J. Adaptação transmídia de/para games: revisão de literatura. **Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital-SBGames. Curitiba**, v. 1, p. 749-756, 2017.

Construct 3. Disponível em: <<https://www.construct.net/en>>. Acesso em: 30 de maio de 2024

DE PAULA, B. H. VALENTE, J. A.; HILDEBRAND, H. R. Criar para aprender: Discutindo o potencial da criação de jogos digitais como estratégia educacional. **Revista Tecnologia Educacional** [on line], Rio de Janeiro, n. 234, p. 07-17, 2022. ISSN: 0102-5503.

DURÃO, F. A. **Metodologia de pesquisa em Literatura**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS EM INGLÊS: O USO DA PLATAFORMA *BOOK DASH* EM AULAS DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO

Robson Fernandes Costa
Antônia Maria Medeiros da Cruz
Alex Sandra da Silva Moura

1 INTRODUÇÃO

A prática de leitura de textos literários é crucial no estímulo à imaginação, empatia e pensamento crítico. No entanto, é notório como alunos têm apresentado gradual desinteresse e dificuldade na leitura de textos literários na Língua Portuguesa em todos os níveis da educação. Para além disso, é um desafio trabalhar os textos literários em Língua Inglesa no Ensino Médio.

A partir disso, este trabalho tem como objetivo contribuir para a formação de leitores de textos literários em Língua Inglesa, por intermédio de hipertextos multimodais de literatura infantil, disponível no site *Book Dash*, para estudantes do Ensino Médio. Para isso, é imprescindível: (i) abordar a literatura como uma aliada na formação dos indivíduos leitores; (ii) tratar do ensino da língua inglesa através da textos literários e (iii) consolidar aspectos linguísticos do idioma inglês no contexto de sala de aula.

O *locus* da pesquisa é uma escola no interior do Sertão do Pernambuco, cidade que possui cerca de 33 mil habitantes, especificamente na Escola de Referência em Ensino Médio Dr. Walmy Campos Bezerra. Cerca de dois terços dos estudantes¹ são moradores da Zona Rural, e que foi possível observar que os alunos têm acesso restrito a língua inglesa. Eles não escutam músicas, não assistem a filmes e séries em inglês, conforme relataram em aula.

A plataforma *Book Dash* foi escolhida para esta atividade por disponibilizar vários textos de literatura infantil gratuitamente. Ao entrar no site *bookdash.org*, é possível ter acesso a arquivos em PDF ou em outros formatos para download ou leitura direta. A plataforma também disponibiliza textos com recurso de áudio, o que enriquece a prática de leitura em outro idioma, visto acompanhar a leitura enquanto escuta a narração.

Há aspectos culturais, nos textos disponibilizados na plataforma, que podem ser trabalhados, quando se trata de temas étnico-raciais, tais como o respeito a diversidade de dialetos e raças. A partir da leitura dos textos, também, é possível

¹Dados do Sistema de Informações da Educação no Pernambuco – SIEPE, 2024.

observar questões referentes a diferença do inglês falado na África do Sul e de outros países como Estados Unidos e Inglaterra.

2 REVISÃO DA LITERATURA

O ato de estimular alunos do Ensino Médio à leitura literária em uma segunda língua, é um desafio que deve ser transposto criando um ambiente no qual a leitura seja uma escolha prazerosa e acessível, sem pressões ou cobranças associadas (Krashen, 2004). Para esse autor, é importante que os alunos possam escolher qual livro quer ler; que haja espaço para debates sobre as obras lidas e que tenha um trabalho escrito, como resumo, resenha etc., a respeito da história escolhida.

O autor também destaca a importância de fornecer aos alunos textos que estejam ao alcance da compreensão, o que ele chama de *input* compreensível ($i+1$). Portanto, é fundamental que os materiais de leitura estejam dentro do nível linguístico, mas também ligeiramente desafiadores, de modo que eles possam apreender novas palavras e conceitos sem se frustrar (Krashen, 2004). Nesta esfera, apresentar literatura infantil contribui positivamente para desenvolver a leitura em alunos não fluentes em uma segunda língua. Logo, o acervo da plataforma *Book Dash* é diversificado e os alunos podem escolher temas que chamem a atenção e os professores não precisam impor apenas um título.

As afirmações de Cosson (2009) corroboram com Krashen (2004), no que se refere ao ensino da Literatura que, para se efetivar, faz-se necessário um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno (Cosson, 2009, p. 45).

Nesta pesquisa, para as atividades práticas envolvendo as histórias da *Book Dash* que visam trabalhar o conceito de Letramento Literário, será utilizada a proposta do professor Rildo Cosson, o método da Sequência Básica de Leitura. Esta é uma proposta de ensino que pode ser adaptada para o ensino de inglês, promovendo o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e interpretação textual.

A Sequência Básica de Leitura é composta por quatro etapas principais: motivação, introdução, leitura e interpretação (Cosson, 2009). A **Motivação** objetiva despertar o interesse do aluno pelo texto que será lido, criando uma conexão com o conteúdo, podem serem utilizadas imagens ou vídeos curtos que façam referência ao tema do texto ou até mesmo perguntas que estimulem os alunos a compartilharem o que já sabem sobre o tema. A **introdução** consiste em apresentar a obra. Nesta etapa o professor apresenta o autor, a época em que foi escrito o texto e seu gênero literário; a fase da **leitura** pode ser explorada de diversas formas, como leitura silenciosa, em voz alta, individual ou em grupo. Para as aulas de inglês o uso da leitura guiada ou dramatização facilita a compreensão auditiva e o

reconhecimento de entonação, ritmo e fluência; na fase da **interpretação**, o foco é a compreensão crítica do texto, fazendo com que os alunos reflitam sobre seu conteúdo, relacionem-no a outros textos ou situações e desenvolvam suas interpretações. Pode ser feita propostas de discussão sobre o texto, relacionar o texto com outros conteúdos como filmes, series ou músicas, possibilitando aprofundamento e aprendizagem de vocabulário e gramática ou até mesmo pedir que os alunos escrevam resumo, carta ao leitor ou até mesmo uma reescrita criativa do texto usando o vocabulário e estruturas trabalhadas em inglês (Cosson, 2009). Kyrene Beers e Robert Probst (2012) na obra *Notice and Note: Strategies for Close Reading*, afirmam que a leitura de textos infantis pode ser aplicada ao nível do Ensino Médio através da técnica chamada *Signposts* (Sinais de Aviso).

Os Sinais de Avisos consistem na elaboração de perguntas em momentos-chaves que ajudem aos alunos a fazerem conexões com elementos importantes do texto. O *Contrast and Contradiction* é perguntar “Por que o personagem está agindo deste jeito?” quando ele age de forma inesperada; *Aha Moment* é quando o personagem tem uma epifania importante “Como essa descoberta vai mudar o personagem?”; *Tough Question* é perguntar “quais são as lutas internas desse personagem?; *Words of Wiser* são questões que envolvem conselhos ou partilha de lições de vida “Qual a lição de vida que está sendo oferecida ao personagem?; *Again and gain* é quando há repetição de palavras, frases e situações no texto, o que nos leva a perguntar “O que o autor continua nos mostrando isso de novo e de novo?; por fim, temos a *Memory Moment*, quando o personagem relembra algo “Por que esse *flashback* é importante para o personagem?. Portanto, esses momentos de questionamentos são importantes para que os alunos sejam guiados para se aprofundarem na leitura (Beers; Probst, 2012).

2.1 A plataforma Book Dash

Numa perspectiva contemporânea do ensino de linguagens, o uso de recursos inovadores é essencial para efeito na aprendizagem. A plataforma interativa *Book Dash*, uma iniciativa africana, é a única quanto ao Ensino da Língua Inglesa. Considerando que o acesso a material educacional de qualidade é limitado e dispendioso para contextos como a educação pública. Neste trabalho, buscamos explorar metodologias e vantagens em utilizar a Book Dash no impacto das habilidades de aprendizagem de inglês.

A plataforma *Book Dash* funciona como uma biblioteca virtual, gratuita e de alta qualidade, de livros para crianças. Desenvolvida para promover literatura e aprendizagem em diversas línguas, incluindo o inglês. Estão presentes livros em Língua Inglesa, livros multilíngues (que apresenta mais de uma língua nas histórias), histórias somente não-verbais utilizando somente das ilustrações tais como línguas africanas.

A plataforma disponibiliza traduções dos livros nas 11 línguas oficiais faladas na África do Sul, também, conhecida como Nação arco-íris ou nação da diversidade pela sua pluralidade linguística. Um traço comum entre as línguas faladas na África do Sul, é que fazem parte do grupo linguístico Bantu, um grupo linguístico com maior incidência na África Subsaariana e África Austral.

Compreender a pluralidade linguística presentes na região da África do Sul, é compreender a diversidade da plataforma *Book Dash*. A instituição tem sede na África do Sul e disponibiliza textos não somente em inglês como também nas 11 línguas oficiais faladas no país. É um sinal de reconhecimento cultural-linguístico do país e aceitação de todos seus povos e grupos, sejam eles maioria ou minoria.

Linguisticamente falando, conhecer a diversidade de línguas faladas em países como a África do Sul, do qual muitas têm origens no ramo Bantu, é importante para o reconhecimento da identidade brasileira visto que muito dos grupos escravizados advindos da África vinha de países nos quais o ramo linguístico bantu era predominante. Os estudos feitos por Tania Alkmim (2007) fazem um levantamento do não desenvolvimento de um idioma Criolo no Brasil, visto a forte influência do Português do homem branco.

Esta discussão refuta a possibilidade de reconhecimento do alunado em relação as histórias disponíveis na plataforma e, por conseguinte, as relações que podem ser feitas de acordo com a exposição desta diversidade, possibilidade de encontrar semelhanças ou os espantos das disparidades entre o português, inglês e línguas africanas em contato.

Uma estratégia efetiva no ensino de inglês através do site *Book Dash* é incorporar material culturalmente relevante. As histórias publicadas na plataforma refletem a rica herança cultural africana, ademais acessível para os jovens leitores. Mediar a familiaridade dessas culturas, promove não somente o engajamento, mas também melhora a compreensão, permite a conexão dos leitores com os personagens, cenários e temas que podem ressoar nas suas próprias experiências. Ao utilizar estes textos, com todas as possibilidades e diversidades linguísticas, culturais e sociais é fazer ponte para o aprendizado aplicado da língua inglesa (Brasil, 2008).

Ademais, os livros da *Book Dash* são desenvolvidos para serem visualmente apelativo, com ilustrações vibrantes que capturam a atenção de pessoas de diversas idades (Beers, 2012). Esse engajamento visual é crucial, especialmente, para aguçar o gosto pela leitura mesmo para jovens do Ensino Médio, pois na fase da adolescência eles tendem a suprimir suas personalidades infantis e fazer esse reencontro é trilhar o caminho do autoconhecimento.

Nas pesquisas realizadas por Vigotski (2001), a formação e conceituação do pensamento e das identidades, é produto da longa apropriação cultural que se inicia na infância e culmina na adolescência, um período na vida dos indivíduos crucial para papéis na sociedade na vida adulta. Portanto, esta exposição de materiais em

língua inglesa que remetem as suas memórias da infância, permite que o lúdico apele para a construção e diminuição da resistência no aprendizado da língua.

Outrossim, é importante ressaltar que o *site Book Dash* permite viabilização dos formatos digitais, tem distribuição livre e gratuita dos livros facilidade modalidades, como educação remota, expandindo seu alcance. Esta democratização do acesso de qualidade a literatura é vital para promover a educação inclusiva para lugares em que o uso da língua inglesa carece de um aprendizado eficiente e humanizado

Portanto, ensinar inglês através do *Book Dash*, oferece possibilidades multifacetadas que combinam relevância cultural, engajamento visual e interatividade. Assim, a plataforma se torna singular e essencial na promoção de leitura de textos literários.

3 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa-ação caracterizada predominantemente como qualitativa. A pesquisa-ação é um método aplicável a estudos sociais educacionais de modo participativo, ou seja, que envolve tanto pesquisar quanto participantes do estudo com o objetivo de solucionar problemas práticos na construção de novos conhecimentos (GIL, 2002)

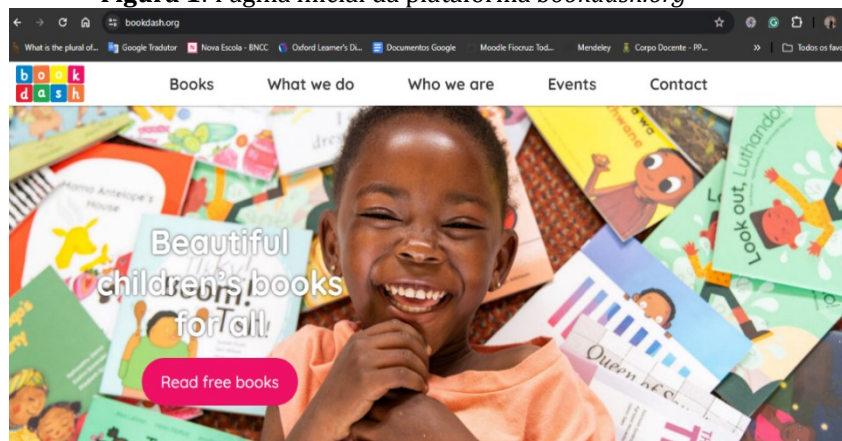
O público-alvo da pesquisa são alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual do estado de Pernambuco. A turma em questão, possui 50 alunos matriculados o que torna um desafio fazer trabalho de leitura.

Nesta fase, os alunos foram apresentados à plataforma, pelo professor, que mostrou o domínio do *site* na *internet*, como pesquisar utilizando filtros já disponibilizados; e selecionaram algumas histórias para leitura. No segundo momento, foi aplicada a Sequência Básica de Leitura (Cosson, 2009), com implantação das fases de motivação, introdução, leitura e interpretação e os métodos de Krashen (2004) e Beers e Probst (2012) para leituras em língua estrangeira.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Após a apresentação da plataforma para os alunos, seguindo a indicação do método de Krashen (2004), sobre Leitura Voluntária Livre, o professor apresentou 3 obras para leitura: *The Amazing Dasy* (A maravilhosa Dasy), uma história sobre uma galinha que queria voar; *A Tiny Seed* (Uma pequenina semente), que trata de uma garota que se preocupa com o desaparecimento da floresta e *Why is there a hole in the wall* (Por que há um buraco na parede?), obra na qual um garoto chamado Lungisa faz diversos questionamentos sobre o buraco na parede.

Figura 1: Página inicial da plataforma *bookdash.org*



Fonte: bookdash.org

Dentre estas três opções, os alunos escolheram o livro *Why is there a hole in the wall?* (Por que há um buraco na parede?), pois se interessaram em saber quais eram as perguntas que o personagem iria fazer. Propor opções de leitura, mesmo que restringido, já apresentou um momento de instigação entre os estudantes, uma vez que se viram diante de uma possibilidade de escolha.

Figura 2: Apresentação da Plataforma *bookdash.org* em sala de aula.



Fonte: foto do autor

No segundo momento, o professor apresentou um vídeo para que eles fizessem conexões com a história a ser lida como meio de motivação (Cosson, 2009). Os alunos assistiram ao trailer em inglês e com legenda do filme *The boy who Harnessed the Wind* (O menino que descobriu o Vento), acompanhando a vida de Willian e seu interesse pela ciência. O filme foi gravado em Malawi na África e, no início dos anos 2000, sofreu severamente devido as secas.

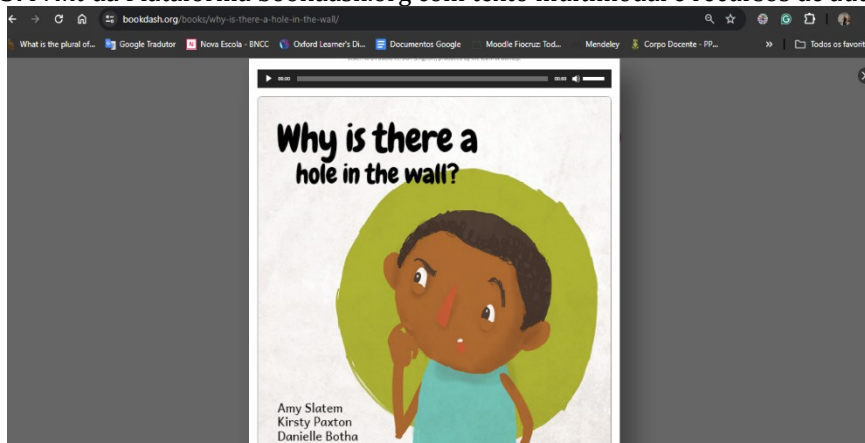
Com base na prática proposta por Beers e Pobst (2012), o professor guiou os alunos através de perguntas como: Quais problemas vocês notaram e como o Willian reagia as mudanças no seu cotidiano? Quais eram os interesses e motivações do

personagem? Quais dificuldades o Willian precisou passar? Diante dos questionamentos, os alunos apontaram as situações que eles notaram no *trailer* e ressaltaram que os interesses pela ciência do personagem, poderiam trazer mudanças para sua família e comunidade. Alguns alunos, disseram já terem assistido o filme e gostaram muito, outros ficaram interessados e perguntaram onde poderia assistir.

Desse modo, foi usado esse trailer como motivação devido a relação étnico-racial das duas obras, *The Boy Who Harnessed the Wind* e *Why is there a hole in the wall?*, no intuito de aproximar os alunos para as possíveis realidades vivenciadas na África. Também, foi levantado a condições de questionar o mundo como porta para o universo da ciência.

No momento de introdução da obra de do autor, segundo passo da Sequência Básica de Leitura, o professor explorou com os alunos a capa do livro e apresentou alguns elementos importantes do *site*, como a opção de escutar o áudio e acompanhar a leitura. Este momento de apresentação foi interessante para que fosse gerado uma relação de pertencimento entre os alunos e a história.

Figura 3: Print da Plataforma bookdash.org com texto multimodal e recursos de áudio



Fonte: bookdash.org

Em continuação, o professor mostrou no *site* onde os alunos poderiam ver informações sobre os autores, ilustradores e demais colaboradores. Apresentando o autor e suas outras obras e um pouco sobre a vida da ilustradora Amy Slatem e da escritora Kirsty Paxton. Após a introdução (Cosson, 2009), inicia-se o momento de leitura propriamente dito. A leitura foi iniciada pelo professor e os alunos acompanharam em voz alta, depois foi feita a leitura silenciosa, leitura também em duplas ou grupos e individual.

Na ocasião, os alunos pediram para fazer a leitura coletiva mais vezes, pois disseram que era melhor eles lerem conforme o professor fosse falando, seguindo o método proposto por Krashen (2004). Em alguns momentos da leitura, o professor perguntava aos alunos o que eles acharam que ia acontecer, por que havia repetição

de algumas perguntas e se as respostas das pessoas para as perguntas do personagem Lungisa, mudavam a percepção dele sobre o buraco na parede próximo a praia onde morava.

Foi um momento de muita interação, pois a proposta do professor foi fazer uma narração de *storytelling* (contação de história), com alteração de voz a cada mudança de personagem e exagero nas encenações sobre cada vez que o personagem fazia a mesma pergunta para diferentes perguntas. Os alunos relataram que acharam interessante essa forma de leitura, visto que alguns, lembraram que as crianças, irmãos mais novos, primos, vizinhos, faziam os mesmos tipos de perguntas. Esse relembrar da infância e reconhecer nos outros a percepção da infância, foi um momento muito descontraído na aula e houve grande participação da turma neste momento.

Muitos alunos chamaram a atenção também para questões como o nome do personagem – Lungisa – ser diferente e tratamos sobre questões como as línguas faladas na África do Sul, visto que há 11 línguas oficiais e, na narrativa e localidade descrita na história, o personagem vivia numa região que se fala a língua *isiXosa*, é muito diferente por ser conhecida como a língua do *click*. Na ocasião, o professor mostrou um vídeo da cantora Mirian Makeba, falando e cantando um trecho de uma canção em *isoXosa*.

Outros elementos que chamaram a atenção dos alunos, foi a representação das casas na ilustração, a cor de pele e cabelo dos personagens, as roupas dos personagens e suas falas voltadas para a espiritualidade, quando alguns alunos relataram parecer como alguns avós e avôs falavam e por alguns, também, terem pessoas negras na família foi gratificante e significativo para eles (Alkmim, 2007). Para interpretação (Cosson, 2009), quarto e último passo da Sequência Básica de Leitura a proposta para interpretação foi uma dramatização na sala de aula.

5 CONCLUSÃO

A leitura de obras literárias em inglês, usando a plataforma *Book Dash* em aulas de inglês no Ensino Médio, possibilita avanços em relação ao interesse pela leitura e no que se refere a incorporar o vocabulário mais rápido, fazer uso deste vocabulário em diferentes contextos e observar como as palavras que, muitas vezes, aparecem repetidas na história podem ser utilizadas no dia a dia escolar.

A configuração dos livros da plataforma é visualmente apelativa, com ilustrações vibrantes que chamam a atenção e geram fundamental engajamento pelos leitores. A técnica de leitura em voz alta, no estilo de contação de histórias, foi uma satisfatória estratégia utilizada que envolveu os leitores, incentivando-os na participação ativa contribuindo para pontos como pronúncia e leitura em inglês. Foi visto, ainda, que os alunos construíram um entendimento do texto literário em Língua Inglesa e apresentaram interesse na discussão em diversidade cultural nas

histórias fornecidas pela plataforma, principalmente, pelo fato de alguns alunos se reconhecerem nos personagens, nas situações sociais e discutirem aspectos que envolviam suas próprias infância e histórias.

Portanto, a pesquisa já mostra que o uso da Plataforma *Book Dash* permite que o aluno eficientemente acesse o idioma e faça sucedidas relações entre elementos linguísticos, intersemióticos e contextuais do idioma.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, T. Falas e cores: um estudo sobre o português de negros e escravos no Brasil do século XIX. In: CARMO, L. do; LIMA, I. S. (Orgs.). **História social da língua nacional**. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2009. p. 247 -263.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BEERS, K.; PROBST, B. **Notice e note**: Strategies for close reading. Portsmouth, NH: Heinemann. 2012.

BOOK DASH. **Book Dash** (Org). Disponível em: < <https://bookdash.org/>> Acesso em 16 de setembro de 2024.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KRASHEN, S. **The power of reading**. Portsmouth, NH: Heinemann. 2004.

LEITURA E CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIA E CRITICIDADE: CRENÇAS DOS ESTUDANTES SOBRE TEMAS RELEVANTES A PARTIR DOS CONTOS DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Maria Faustino de Araújo
Marcos Nonato de Oliveira

1 INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita ainda ocupam espaço privilegiado nas discussões mais recentes sobre educação e ensino, uma vez que ler e construir sentido perpassam as demais áreas de conhecimento. Os debates circundam a ideia de que estimular o gosto pela leitura e a participação expressiva dos estudantes, ainda, é um desafio para educadores embora estes estudantes já tenham percorrido uma longa trajetória pelo universo das palavras até aqui, além da leitura de mundo que constitui, talvez, a mais importante bagagem de conhecimentos Freire (1997). Tal experiência precisa ser não apenas considerada, mas validada pela escola.

Uma alternativa que pode ser bastante eficaz nessa jornada, é aproximar o que se ler do que se vive, trazendo para as atividades de leitura, um pouco da realidade vivenciada pelos adolescentes, fazendo valer a função humanizadora da literatura, uma vez que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Cândido, 2023, p. 196). A autora Conceição Evaristo traz em sua obra *Olhos D’água* uma coleção de vivências muito semelhantes às realidades conhecidas ou vividas pelos estudantes.

Uma estratégia importante nessa abordagem, é o uso das sequências didáticas, idealizadas por Cosson (2014) e, através da ludicidade e de metodologias ativas propostas por Moran (2015), conseguem motivar a participação e inspirar a produção escrita ou simplesmente a exposição de ideias pelos estudantes. Tais produções são impregnadas de aspectos pessoais, colhidos nas realidades vivenciadas pelos adolescentes.

Ao longo de suas trajetórias, as experiências vividas somam-se às histórias lidas, que constituem suas crenças acerca dos diversos temas tratados, de acordo com a ideia de crenças expressa por Barcelos (2004, p. 134): “Lidamos com seres humanos que são complexos por natureza. Ações e crenças são constituídas de maneira dinâmica e interativa”. Toda essa compreensão acerca das histórias com as quais se identificam e que fazem parte de suas próprias histórias, se dá por meio das crenças.

O objetivo deste artigo é analisar as variadas práticas leitoras como instrumento de desenvolvimento do senso crítico e estímulo ao posicionamento dos estudantes diante dos diversos temas. Ao tratar temas polêmicos e instigantes relacionados ao cotidiano, investigamos o quanto os estudantes do Ensino Médio estão preparados para se posicionar e argumentar, entender de que modo suas crenças e experiências, para além da escola, influenciam seus posicionamentos e como estas podem ser modificadas uma vez que esta etapa constitui parte decisiva na formação cidadã dos sujeitos.

Diante da proposta, levantamos algumas questões acerca da leitura dos contos de Evaristo como forma de desenvolvimento da autonomia: De que forma a leitura desses textos contribui para a formação e criticidade dos estudantes? Como se manifestam suas crenças durante a discussão de temas considerados relevantes para os estudantes? Como tais discussões e construção de argumentos podem promover a autonomia dos alunos?

2 CONCEIÇÃO EVARISTO E A REALIDADE ATRAVÉS DOS CONTOS

A escritora com a qual partilhamos momentos valiosos de leitura e experimentação, é Maria da Conceição Evaristo de Brito, nascida 1946, em uma favela na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. A escritora, que se destaca por trazer as experiências vividas pelas minorias marginalizadas, especialmente por mulheres negras, sobre as quais ela considera importante trazer para debate. Em dezembro de 2015, a autora recebeu o prêmio Jabuti pela publicação da coletânea de contos *Olhos D'água*, obra na qual se encontra o conto em estudo. Nesta produção, é apresentada uma coleção de narrativas bastante representativas, conforme Evaristo (2018)

No livro estão presentes mães, muitas mães. E também filhas, avós, amantes, homens e mulheres — todos evocados em seus vínculos e dilemas sociais, sexuais, existenciais, numa pluralidade e vulnerabilidade que constituem a humana condição. Sem quaisquer idealizações, são aqui recriadas com firmeza e talento as duras condições enfrentadas pela comunidade afro-brasileira. A abrangência de tal problemática ultrapassa, decerto, o mundo negro, assim como transcende o dia de hoje. (Evaristo, 2018, p. 8).

A obra de Evaristo torna-se um registro importante da realidade, que vale a pena ser lido e discutido pelos estudantes. Sua importância tem a ver com as temáticas, propriamente as quais depreende-se a necessidade de fazer com que estes jovens possam desenvolver a criticidade e habilidade de argumentar e questionar. O trabalho com as obras de Evaristo, considerando as temáticas e formas de abordagem, podem representar um meio pelo qual se alcança, não apenas a atenção, mas a confiança e desejo de participação dos estudantes.

Na leitura, eles podem se sentir representados, pois o estudante de escola pública é esse sujeito marginalizado, descrito nos contos em estudo. Esse tipo de texto, traz provocações, que acreditamos servirem de instrumento para os avanços que desejamos nas aulas de leitura e nos debates que se almeja construir com os estudantes. A exemplo do trecho do conto “Olhos d’água”, que leva o nome da obra, no qual a escritora apresenta de forma poética a triste realidade de tantas famílias brasileiras:

Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida (Evaristo, 2018, p. 16).

Os textos revelam a realidade cotidiana, a gritante desigualdade social e os problemas acentuados pelas condições de gênero e raça, que ganham destaque na obra. É necessário que o professor se comprometa também com seu próprio desenvolvimento profissional e com a aprendizagem dos estudantes, cabendo a ele identificar potencialidades e buscar metodologias que sejam capazes de envolver o jovem estudante nesse processo. Soma-se a isto o modo de ver a dor do outro, que habita próximo a nós, parte do mesmo sistema. Cândido (2023) destaca mudanças quanto a este modo de ver e considera que a Literatura pode ser compreendida, também, como meio de humanização dos sujeitos.

Hoje não se afirma com a mesma tranquilidade do meu tempo de menino que haver pobres é a vontade de Deus [...] Nas caricaturas dos jornais e das revistas o esfarrapado e o negro não são mais tema predileto das piadas, porque a sociedade sentiu que eles podem ser um fator de rompimento do estado de coisas, e o temor é um dos caminhos para a compreensão (Cândido, 2023, p. 185).

No discurso de Cândido, há uma perspectiva nova no modo de perceber a própria sociedade, que precisa ser explorada em sala de aula, através de debates, seja como forma de perceber as impressões dos alunos, seja como meio de provocar o posicionamento crítico e a participação para além dos limites da escola enquanto espaço físico. Ainda assim, talvez, seja possível enxergar na leitura literária uma possibilidade de mudança a partir da criticidade e autonomia. Acerca desse olhar otimista, Cândido (2023) sugere em suas palavras sobre os direitos humanos e, posteriormente, o direito à Literatura.

De um modo otimista, tudo isso poderia ser encarado como manifestação infusa da consciência cada vez mais generalizada de que a desigualdade é insuportável e pode ser atenuada consideravelmente no estágio atual dos recursos técnicos e da organização. Nesse sentido, talvez se possa falar de

um progresso no sentimento do próximo, mesmo sem a disposição correspondente de agir em consonância. E aí entra o problema dos que lutam para que isso aconteça, ou seja: entra o problema dos direitos humanos (Cândido, 2023, p. 186).

A este respeito, os educadores são praticamente intimados a assumir uma postura de participação social e fazer com que isto se estenda aos seus alunos. É nesse contexto dos direitos humanos que se situa a função social da escola. É este, provavelmente, o tempo propício, para a promoção da autonomia e da participação através da educação. De acordo com Freire (1996, p. 54), isto se dá através da simples percepção do estar no mundo enquanto agente de transformação, “afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história”.

Evidencia-se o compromisso inerente ao fazer docente, de inserir-se no processo de transformação, participando ativamente das mudanças que sua formação intelectual, consequentemente, lhe faz perceber como necessárias. Ademais, Freire (1996) incita em seu texto, não apenas o posicionamento enquanto profissional, mas no lapidar da habilidade de promover tais mudanças através do fazer docente.

Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar apenas por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos a ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele (Freire, 1996, p. 77).

É preciso se envolver diretamente no processo, uma vez que ele é inerente a nossa atuação, também, enquanto pessoa que não pode ser indiferente às mazelas do mundo, mas enxergá-las levar para discussão e enfrentar como desafio para a transformação social. A autora denuncia sutilmente, em seus textos, a culpa do Estado quanto ao destino destas meninas e de tantos meninos também.

Em um dos contos, Evaristo (2023, p. 50) revela a personagem Natalina, que encerra sua história ciente de que os perigos existem e que está a parir uma criança que foi concebida em situação igualmente delicada, as que ela, costumeiramente, vivia “nos frágeis limites da vida e da morte”. Assim a Literatura, a escola e os sujeitos envolvidos, podem vislumbrar na obra de Conceição Evaristo, não apenas uma identificação dos sujeitos leitores e mediadores com a realidade, mas uma oportunidade ou uma provocação à tomada de atitude.

3 O TRABALHO COM O CONTO EM SALA DE AULA (SEQUÊNCIA DIDÁTICA)

Em um dos contos da obra *Olhos D'água*, Evaristo conta a história da peonagem Natalina, uma menina negra, de periferia, que vivencia ao longo da vida, desde a tenra infância, situações de marginalização e preconceito em diversos aspectos. Uma menina que inicia a vida sexual, talvez, cedo demais, a exemplo de tantas em sua condição e contexto:

[...] Brincava gostoso quase todas as noites com o seu namoradinho e, quando deu fé, o jogo prazeroso brincou de pique-esconde lá dentro de sua barriga. A mãe desesperada perguntou se ela queria o filho e se Bilico queria também. Ela não sabia responder por ele. Sabia, porém, que ela, Natalina, não queria. Que a mãe a perdoasse, não batesse nela, não contasse nada para o pai. Que fizesse segredo até para o Bilico. Ela estava com ódio e vergonha (Evaristo, 2019, p. 46).

Neste pequeno recorte, muitas questões podem ser levantadas, a sexualização precoce, a gravidez na adolescência, a desestrutura familiar, a necessidade em se falar sobre educação sexual e tantas outras urgências sociais. Ao longo da narrativa, outros assuntos são trazidos para debate, temas sensíveis e muito pertinente a realidade dos adolescentes como gravidez e aborto sugerido no trecho seguinte:

Natalina sabia de certos chás. Várias vezes vira a mãe beber. Sabia também que às vezes os chás resolviam, outras vezes, não. Escutava a mãe comentar com as vizinhas: — Ei, fulana, o troço desceu! — E soltava uma gargalhada aliviada de quem conhecia o valor da vida e o valor da morte. Natalina preparou os chás e tomou durante vários dias. Ela ficava em casa cuidando dos irmãos menores. Ia fazer catorze anos. Uma coisa estava lá dentro da barriga dela e ia crescer, crescer até um dia arrebentar no mundo. Não, ela não queria, precisava se ver livre daquilo (Evaristo, 2019, p. 46).

Formular argumentos e construir juízo de valor, é o que se espera na prática da leitura literária em sala de aula. Para tanto, tomamos como referência, a proposta de trabalho com oficinas de leitura, baseadas nas proposições de Cosson (2009), na qual os textos literários devem ser apresentados de modo a estimular o interesse dos estudantes.

A leitura da obra precisa, nessa perspectiva, assumir uma nova conotação, a de dar a palavra aos que, muitas vezes, não são ouvidos, pois conforme afirma Cândido (2023, p. 196), “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.

Considerando a proposta com as sequências didáticas, uma oportunidade de dar voz aos jovens leitores, é a produção de relatos de memórias literárias, nas quais

os estudantes devem se expressar, colocando no papel os pontos em comum ou as intersecções entre a ficção de Conceição Evaristo e a realidade conhecida e vivida.

4 CRENÇAS DOS ESTUDANTES SOBRE TEMAS RELEVANTES NO ENSINO MÉDIO

Os temas tornam-se caros aos estudantes quando, assim como a própria escola, também, seja reflexo de suas vivências. É preciso ensinar a ler, mas é preciso considerar tudo que o estudante já traz em suas bagagens, sua leitura de mundo, seu modo de ver as coisas. Tudo isso, corrobora para sua formação aos poucos enquanto sujeito, acerca disto Freire (1982) discorre:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa rescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1982, p. 5).

Mais que uma leitura, o texto representa uma provocação acerca de temas de grande relevância social. De modo muito peculiar, Evaristo aborda temas como prática da sexualidade precoce, aborto e violência sexual e de gênero, entre outros. Ao se deparar com temas considerados polêmicos, os estudantes quase, automaticamente, assumem posicionamentos, visto que acionam seus conhecimentos de mundo acerca do assunto. A tais posicionamentos chamaremos de crenças, conforme conceitua Oliveira (2011)

Toda a compreensão do que há no mundo é formada cognitivamente e por meio de crenças, que influenciam diretamente as ações que realizamos no cotidiano e remetem às nossas experiências. A atividade de escrever textos é uma dessas atividades que recebe uma ampla influência das concepções e dos valores que orientam a nossa ação no mundo (Oliveira, 2011, p. 1).

Desse modo, consideramos os relatos e posicionamentos dos estudantes, diante de temas como estes que Conceição Evaristo propõe. Entendemos, antes de tudo, que as crenças são definidas por vários fatores, como religião e vivências no meio familiar, o que, muitas vezes, as torna limitantes e expressas em forma de opiniões e atitudes, às vezes carregadas de preconceitos. No entanto, o cerne da questão não é colocar em pauta o tipo de crença dos estudantes, se estas contribuem positivamente ou não para as discussões propostas em sala de aula, na verdade, o interesse é conhecer o estudante, suas necessidades, suas expectativas e interesses a partir das discussões promovidas em sala, conforme Barcelos (2004).

O estudo de textos atuais e de temas relevantes do ponto de vista da idade dos estudantes e de suas supostas expectativas, podem levá-los a expressar suas crenças acerca da realidade e reconstruí-las a partir do debate mediado pela

professora. Ainda de acordo com o pensamento de Barcelos (2001), “uma das mais importantes características das crenças refere-se a sua influência no comportamento”. Assim, é papel da escola, trabalhar com as habilidades e, também, com as crenças que os estudantes já trazem consigo, ao que Freire (1998) chama de “leitura do mundo”. Esta leitura faz com que as pessoas assumam uma posição em relação a tudo que vivenciam, independentemente do nível de formação, pois trata-se meramente de conhecimentos e experiências, e estes se fazem de várias maneiras.

5 CONCLUSÃO

A leitura e a escrita têm por premissa desafiar a imaginação, fazê-la ousar, ir mais adiante, dar passos significativos na construção de sentido em relação ao conteúdo lido ou a própria realidade vivenciada. Como instrumento capaz de relacionar o texto com a vida, as escrevivências, propostas por Conceição Evaristo, na coletânea de contos *Olhos d'água*, nos oferece oportunidades de conseguir dialogar com os estudantes, uma vez que inserindo-nos na sua realidade que é, também, a nossa, podemos ressignificar não apenas a nossa prática, mas o ensinar e o aprender também.

A proposta de contribuir com a formação crítica dos estudantes, através da argumentação e da expressão de suas crenças, se torna possível, uma vez que a obra de Evaristo representa essa provocação ao debate e motiva a participação por identificação ou, até mesmo, por indignação, diante das dores e das dificuldades poeticamente narradas. Assim, a literatura é expressão de uma realidade, de experiências reais e age dessa forma como instrumento que impulsiona a ação. A literatura observada nessa perspectiva, propõe ao leitor que se mova para enfrentar a realidade, não é um mero discorrer sobre os problemas, mas um chamado à ação.

À medida que os adolescentes e os professores encaram a prática da leitura como uma ferramenta capaz de promover a criticidade, capaz de instigar a audácia e a ousadia, diante da realidade, a escola está simplesmente cumprindo seu papel, o de formar pessoas críticas, capazes de encarar a vida além dos muros da escola. Quanto ao papel do professor, diante do desafio de formar para a cidadania, este finda por ser apenas um mediador neste processo de aprendizagem, que é possível através da leitura, especialmente da leitura literária dado o seu poder humanizador.

A leitura do conto em destaque, apresenta ainda o papel emancipador da Literatura, uma vez que, mais do que o diálogo com a realidade, faz com que o leitor se perceba como parte de histórias nem sempre repletas de fantasias, nem sempre felizes, assim como é a própria vida.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 72-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Revista Linguagem e Ensino**, v. 7, n.1, Pelotas: UCPel, p. 123-156, 2004.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, A. **Vários Escritos**. 1 ed. São Paulo: Todavia, 2023.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- DUARTE, C. L. Canção para ninar menino grande: o homem na berlinda da Escrivivência. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, p. 134-150, 2020
- EVARISTO, M. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Cortez Editora. São Paulo: 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf (link externo). Acesso em: 24 de agosto de 2024.

OLIVEIRA, M. N. Experiências e crenças sobre o ensino-aprendizagem de escrita construídas por alunos de jornalismo. 2011. Tese (Doutorado) – Curso de Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

LETRAMENTO LITERÁRIO EM *O QUINZE*: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Abel Júnior Batista Barros
Vanderlei Francisco de Lima

1 INTRODUÇÃO

Nas aulas de Língua Portuguesa, trabalhar uma obra literária que tenha como fundo temático, a paisagem geográfica do semiárido nordestino, o amor não consumado, o itinerário dos retirantes fugindo da seca, as relações entre os donos da terra e o lavrador, assim como o vaqueiro que cuida de um rebanho sedento e faminto, em uma paisagem tão seca e quase inóspita, é motivo de orgulho para que alunos possam ler, com afinco, um romance pertencente a uma literatura engajada e ambientado neste meio natural, por focar questões sociais diversas.

Por estar situado neste contexto temático e partindo deste recorte apresentado nas considerações iniciais, com a realização deste trabalho, objetivamos descrever uma experiência didática, com foco no letramento literário, a partir da obra *O Quinze*, de Raquel de Queiroz. Para isso, promovemos o ensino da leitura literária no Ensino Fundamental Anos Finais, buscando discutir sobre o amor não consumado, o itinerário dos retirantes fugindo da seca no Nordeste, as relações entre os donos da terra e o lavrador, como possibilidade de estreitar a relação autor-texto-leitor, através de uma análise interpretativa desses aspectos temáticos.

Dessa forma, a escolha pelo romance da segunda fase do modernismo brasileiro, então intitulado de romance de 30, *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, para o desenvolvimento de uma “Sequência Básica” na perspectiva de Cosson (2009), nos faz suscitar questões sociais diversas com os alunos e, com isso, surge o interesse profícuo que nos motiva a realizar a leitura da obra, uma vez que a narrativa faz relação direta com as vivências nossas de cada dia e, mais ainda, no efervescer de bons sentimentos, ao ver nosso sertão nordestino servindo de atmosfera ambiental para os enredos de nossa literatura nacional, embora sejamos tão castigados, muitas vezes, de uma carga preconceituosa de diversos graus e tipos por parte de muitos brasileiros de outras regiões geográficas.

Neste artigo, nossas discussões estão organizadas em duas seções mais gerais. Na primeira, discutimos sobre o ensino da literatura na escola, o letramento literário com foco no modelo de Sequência Básica defendido por Cosson (2009), também, com embasamento nos escritos de Cândido (2011), Zilberman (2005), entre outros. Encerramos essa primeira seção, com uma breve reflexão a respeito do que é o romance brasileiro de 30. Na segunda seção, tem-se a análise e discussão dos resultados a partir da vivência, que resultou em um relato de prática sobre o

ensino da leitura literária com a obra *O Quinze*. Portanto, que esta pesquisa possa contribuir para novos estudos acadêmicos no âmbito do ensino da literatura na escola, especialmente, aquelas que versam sobre o letramento literário nas aulas de Língua Portuguesa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Os conceitos de “Literatura” são muitos e com perspectivas diversas, ao longo dos tempos. Cândido (2011, p. 176), por exemplo, a define como sendo “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis da sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”.

Neste sentido, todas as formas de criação ficcional que é desejo do ser humano ao reinventar histórias sobre sentimentos, crenças, impulsos, normas, condutas morais e religiosas, entre outros temas, para fazer o seu viver mais intenso e, com isso, também externar aspirações, valores ou até mesmo, contravalores sobre o que o ser humano vive em cada época, levando a entender que a literatura nos faz sonhar mundos imagináveis e inimagináveis, uma vez que o texto literário tem como uma de suas funções a catarse para a alma humana.

Nesta ótica de discussão, estudar o texto literário, nos devolve a nossa humanização, que, segundo Cândido (2011), é o processo que confirma no homem traços que são essenciais ao ser humano, tais como o exercício da reflexão, afinamento das emoções, senso de beleza, entendimento dos problemas da vida no mergulho introspectivo sobre a nossa complexidade e a dos outros seres. Neste sentido, cultivar a nossa humanização no texto literário, nos faz compreender que a literatura nos devolve a nossa quota de humanidade. Por conseguinte, Cândido (2011, p. 243-244), argumenta que:

[...] ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. [...] Cada sociedade cria suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas [...]. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.

Nesta perspectiva teórica, a literatura é manifestação cultural de todos os homens em todos os tempos, pois não só são direitos humanos os bens que assegurem a sobrevivência física do indivíduo que a humanidade conclama, mas também os que garantam a integridade espiritual, o direito à crença, à arte, à opinião e à literatura. É papel da literatura fomentar a expressividade da complexidade humana no tocante ao mundo da sensibilidade, no sentido de propiciar aos leitores

estar no mundo de diversas formas. Sendo assim, faz transcender o que é dado para que no porvir, propicie a experiência da liberdade, da multiplicidade e da humanidade possibilitando aos leitores uma leitura participativa na pluralidade de vozes que contribuem para a formação de sujeitos autônomos.

A natureza do texto literário é variada, a depender da sociedade onde os escritos irão circular. O texto que nos chama a atenção, é aquele que fala de nossas emoções, dos nossos sentimentos, problemas sociais e naturais do nosso tempo, dos nossos costumes, da nossa cultura, da nossa religiosidade ou do nosso ateísmo, da nossa ancestralidade, ou quem sabe, o texto que chame a atenção de um leitor, é o texto que seja cético de tudo isso que fora posto, pois, a literatura nos deixa marcas do que é social e individual ao mesmo tempo.

Com o propósito de justificar a relevância do ensino da literatura na escola, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), propõe um leque de dez competências gerais, que deverão nortear o ensino na Educação Básica. Das dez competências, frisamos, respectivamente, neste trabalho a primeira e a terceira, a saber:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (Competência geral 01 – BNCC, Brasil, 2018, p. 09); Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (Competência geral 03 – BNCC, Brasil, 2018, p. 09).

Refletindo sobre as competências gerais nas citações supracitadas, entendemos que a escola é o lugar privilegiado para se valorizar os conhecimentos construídos do mundo social, cultural, entre outros, para assim disseminar a cultura e no que tange ao ensino de literatura. Isso compete, principalmente, ao professor de Língua Portuguesa, trazer para a sala de aula, obras que ensejem o repertório cultural, dos costumes e da valorização da regionalização, onde os discentes estão imersos, ou seja, inseridos socialmente e culturalmente, para que, quem sabe, partindo do texto literário que tematiza aspectos locais possa se chegar a temas universais.

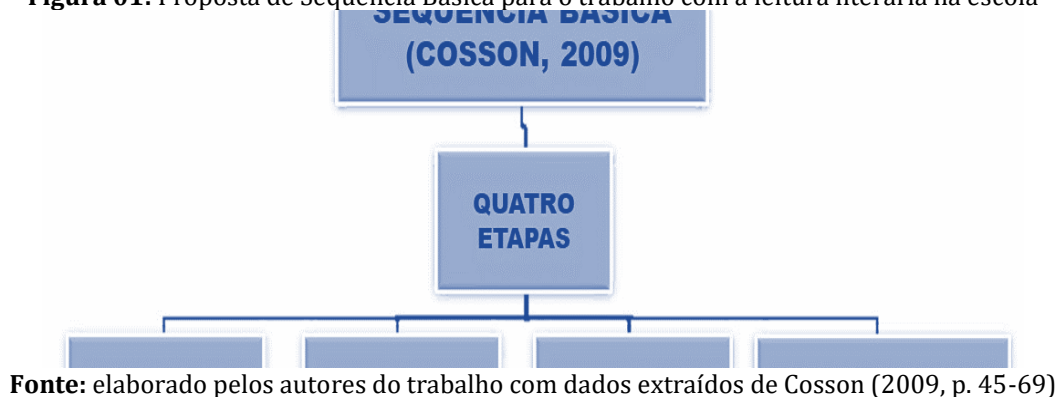
Explorar uma obra literária e, através dela, resgatar temáticas que trazem em seu cerne vivências de mundo do alunado, é de salutar importância para a construção da identidade do cidadão, no sentido de pertencimento a um povo, a uma região e, com isso, o ensino de literatura que almejamos, é aquele que procure desmistificar, por meio de seus textos, preconceitos de origem geográfica, linguística e cultural, entre outros, sempre objetivando a consolidação de uma sociedade mais democrática, justa e inclusiva.

Enquanto professores, nossa missão é pensar um ensino de literatura que traga à baila temáticas do mundo em que vivemos, e no que concerne a Literatura Brasileira, propiciar as diversas manifestações que vão desde a literatura de cordel, nascida no Nordeste, ao cânone literário de autores de todo o Brasil, não esquecendo de partir do local, porque acreditamos que nossos alunos terão mais interesse por se tratar de temas sociais, econômicos, de relações humanas e de trabalho, misticismo religioso, entre outros, que estão amalgamados no seu mundo mais imediato. Para Zilberman (2005), a literatura precisa ser ensinada com o aporte em temas caracterizadores, apoiado na pedagogia de projetos, no sentido de estreitar o elo da leitura com o contexto histórico em que a obra foi produzida. A autora, ainda, propõe que as obras sejam escolhidas em consonância com a temática, mas não fazendo este modelo algo estanque.

Neste sentido, o trabalho com a literatura, pautado em temas caracterizadores por meio da pedagogia de projetos, possibilita ao professor uma autonomia didática, que garante um ensino significativo de literatura como resposta simbólica às questões e problemas atuais. Na proposta de intervenção deste trabalho, a escolha da obra *O Quinze*, de Raquel de Queiroz, tem sido justificada a partir de temas como amor não consumado, migração por questões socioeconômicas, misticismo religioso, relações de trabalho, a questão da seca, e outros, que são evocados na obra, porque se fazem presente nos dias atuais também, alguns com outras configurações. Assim, é sempre motivo de interesse da juventude, a leitura de obras que tenha como cenário o ambiente geográfico e os dilemas em que vivem, no caso, no sertão nordestino.

Partindo para a ideia de como vivenciar a leitura de uma obra literária em sala de aula, pensamos na Sequência Básica, na perspectiva de Cosson (2009), em que o teórico apresenta quatro passos para o trabalho pedagógico, com uma determinada obra ou um texto literário em prosa ou em versos. Para fins de didatização desse modelo proposto pelo autor, ilustramos, na figura 01, as quatro etapas de uma Sequência Básica na visão desse autor.

Figura 01: Proposta de Sequência Básica para o trabalho com a leitura literária na escola



Conforme ilustra a figura 01, a primeira etapa da Sequência Básica, é a **motivação**, que pode partir dos temas que os alunos gostam de ler para chegarmos à escolha de determinada obra literária, nisso, pode-se pensar em levar os alunos até a biblioteca da escola e, com eles, fazer a apreciação dos livros. Em seguida, temos a **introdução**, que deve se constituir da apresentação rápida do autor, levando em consideração a importância daquela obra em seu contexto e, conseqüentemente, a intervenção do professor perante a turma para suscitar outros aspectos que possam causar entusiasmo pela leitura.

O terceiro passo ou etapa, é a **leitura** propriamente dita, em que se aconselha se o texto for muito longo, que seja feita além de sala de aula, e nisso o professor solicita que em determinado intervalo de leitura, seja apresentado o que foi lido. Esse tempo para a leitura, é negociado entre professor e aluno, fazendo deixar perceptível as dificuldades de leitura que os discentes apresentam, funcionando como uma aferição pedagógica no processo de leitura. Por fim, temos a **interpretação**, que se constitui nas inferências que são feitas para a construção do sentido e que, nesse diálogo autor-leitor-público, deve-se conceber em dois momentos: o interior, que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo. Este momento constitui o ápice da apreensão geral da obra, o encontro do leitor com o texto; e o externo, que consiste na materialização da interpretação como ato de construção de sentido para um público, sendo este momento, diferenciador do letramento literário para a leitura literária, em que àquele nos faz sentir tocados pela verdade de mundo que o texto literário causou e, se acontecer de fato, é possível que o leitor do texto possa indicar a leitura para um amigo, e com isso, lembrar vivamente do enredo que foi marcante.

A obra *O Quinze*, da escritora cearense Rachel de Queiroz, publicada pela primeira vez em 1930, é um romance neorrealista, que relata o conflito entre o homem e a natureza, narrando a penosa saga do retirante e vaqueiro Chico Bento e sua família, rumo ao Amazonas. Paralelamente, conta a história da professora Conceição, uma jovem professora e leitora voraz, e sua relação com um proprietário e criador de gado e também seu primo, Vicente. As duas histórias, se cruzam e Rachel de Queiroz consegue exprimir os dramas, os anseios e angústias de sua região, integrada em uma dimensão ficcional. Assim, o romance de 30 aborda a denúncia dos problemas político-sociais das regiões do Brasil, uma vez que o foco é “[...]compreender e focalizar os nossos problemas sociais, bem como o de estudar a realidade brasileira. [...]” (Castelo, 1961, p. 130).

Referindo-se à grande seca de 1915, vivida em tenra idade por Rachel de Queiroz, *O Quinze* transmite delicadeza, mesmo tratando de temas de grande preocupação social, como a seca e o coronelismo, além de uma análise psicológica das personagens, especialmente do retirante nordestino, sob pressão da dificuldade econômica e que lutam para não aceitar um destino cruel. Além disso, a obra marca a vertente do realismo, que se alimenta de realidades concretas, neste sentido, o

mundo da escritora leva a construção de uma narrativa ambientada no sertão nordestino, com seus temas característicos: a seca, o cangaço e o fanatismo religioso, em que o homem trava com a terra um embate na busca da sua existência.

O “Homem *versus* Natureza”, em *O Quinze*, possui dois polos narrativos diferentes: um conta a história do relacionamento de Vicente, um proprietário de terra que luta contra a seca, e a sua prima Conceição, uma professora progressista, que mora em Fortaleza. O amor não consumado entre Conceição e Vicente, traz à baila aspectos culturais de mundos distintos entre Conceição, professora primária, residente da capital cearense, e Vicente, um vaqueiro que vive no interior do Ceará, na lida do gado, aconchegado de uma cultura e um modo de vida campestre. Sendo assim, há sempre desconfiança de Conceição em relação a Vicente, como podemos observar na seguinte passagem: “Conceição abanou a cabeça. [...] Juro que só veio aqui por causa do carrapaticida. Vicente riu-se: - E se viesse aqui por causa de alguma pessoa não seria perca de tempo? Conceição riu-se também: - Então vir me ver é perda de tempo?” (Queiroz, 2018, p. 25-26).

O outro polo narra a trajetória do vaqueiro Chico Bento e a sua família, que perdem o sustento na terra e partem para a capital do Ceará, após receber uma carta da dona das terras Dona Maroca:

Se não chover até o dia de São José, abra as porteiras e solte o gado. É melhor sofrer logo o prejuízo do que andar gastando dinheiro à toa em rama e caroço, pra não ter resultado. Você pode tomar um rumo ou, se quiser, fique nas Aroeiras, mas sem serviço da fazenda (Queiroz, 2018, p. 31).

O trabalho como sendo a interação do homem com a natureza para garantir sua sobrevivência reflete, na obra em análise, a dimensão das forças produtivas, representadas por quem detém a terra, no caso Dona Maroca, e quem vende sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência, personificado em Chico Bento. Percebe-se nessa relação capitalista, os trabalhadores que vendem sua força de trabalho para quem detém os meios de produção, no caso, o dono da terra. Sem trabalho, Chico Bento e sua família são obrigados a abandonar Quixadá. Sem dinheiro para a passagem e sem apoio do governo, a família tem que fazer o percurso de Quixadá até Fortaleza, a pé. Durante a viagem, a fome é constante, a pouca comida que eles possuem não é suficiente para toda a viagem. No caminho para Fortaleza, eles encontram outro grupo de retirantes que estão comendo um boi morto na beira da estrada. Chocados com a fome deles, Chico Bento resolve dividir a pouca comida que eles possuem, perceptível na passagem:

E depois de arriar as trouxas e aliviar a burra, reparou nos vizinhos. A rês estava quase esfolada. A cabeça inchada não tinha chifres. Só dois ocos podres, malcheirosos, donde escorria uma água purulenta. [...] Aí nas cargas eu tenho um resto de criação salgada que dá para nós. Rebolem essas porqueiras pros urubus, que já são deles (Queiroz, 2018, p. 49).

Em ambos os polos, os confrontos básicos são entre a cidade x campo e a natureza x homem, no sentido de serem determinantes nas relações que se entrelaçam entre os personagens, sempre no intento de buscar refletir sobre fatores culturais cruciais, para que o amor não seja consumado, sobre as relações de trabalho entre quem detém a terra e o trabalhador e, ainda no tocante a questão da migração por questões socioeconômicas. Essas relações, ainda hoje, são bem presentes na sociedade brasileira.

3 METODOLOGIA

O caminho metodológico utilizado para a realização deste trabalho, foi o seguinte: inicialmente, apropriamo-nos da pesquisa bibliográfica, a partir dos escritos de Zilberman (1988, 2005), Cosson (2009), de Souza e Cosson (2011), de Carvalho e Mendonça (2006), entre outros. Além desses teóricos, também recorreremos à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), para destacar a importância do trabalho didático-pedagógico com atividades que envolvam o campo Artístico Literário nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Quanto aos seus objetivos, este trabalho se insere nos postulados da pesquisa descritivo-interpretativa (Oliveira, 2007), uma vez que trouxemos uma descrição detalhada sobre como se deu a intervenção executada. Durante os estudos literários em sala de aula, a partir da obra em questão, demos ênfase aos seguintes aspectos: o amor não consumado, o itinerário dos retirantes fugindo da seca no Nordeste, as relações entre os donos da terra e o lavrador, além de interpretarmos os dados ou os achados à luz da proposta de Sequência Básica, idealizada por Cosson (2009).

Já em relação à sua abordagem, esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois nossa preocupação não é trabalhar com a representatividade numérica, tampouco fazer quantificações na análise e discussões dos achados, mas descrevê-los e interpretá-los a partir da proposta interventiva realizada no intuito de alcançar os objetivos desejados. Instrumentalizados teoricamente, desenvolvemos uma pesquisa-ação de natureza interventiva (Oliveira, 2007), ancorada no modelo de “Sequência Básica” do letramento literário defendido por Cosson (2009), que se apresenta da seguinte forma: *motivação, introdução, leitura e interpretação*.

A referida proposta didática, foi aplicada durante o mês de setembro de 2022, perfazendo uma carga horária de 16 horas/aulas. Nossos colaboradores são estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, turmas “B”, “C” e “D”, da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “Maria Cândido de Oliveira”, localizada em Cachoeira dos Índios (PB).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

É bem verdade que trabalhar a leitura em sala ou em qualquer espaço extraescolar, não é tarefa tão fácil nos dias atuais, porque os suportes digitais tornaram-se mais atrativos para essa juventude imersa na cultura cibernética. Mesmo diante de algumas resistências por parte dos alunos do tipo: “vamos continuar a leitura do livro, hoje, de novo?” Outros, já faziam intromissões, dizendo que o livro era agradável porque rememora lembranças de muitas coisas de suas vivências no meio rural. A leitura da obra *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, aconteceu de forma em que o professor suscitava questões que instigavam os alunos a quererem continuar a leitura para a descoberta dos acontecimentos.

A **motivação** para a obra literária em questão, aconteceu a partir de alguns questionamentos feitos aos alunos, tais como: Os pais ou responsáveis por vocês tinham o costume de ler historinhas quando vocês eram crianças? Vocês lembram quando leram o primeiro livro de literatura? Sobre quais temas envolviam estas histórias? Hoje, vocês gostam de quais temas ensinados nos livros: feminismo, problemas sociais, religiosidade, atualidades? E em quais gêneros textuais? Para estas perguntas, surgiram respostas das mais diversas, vejamos o que disseram alguns alunos: *“Gosto de temas sociais a exemplo da transposição do rio São Francisco que está passando em meu sítio e vejo que é muito importante para não faltar água aqui onde moro”*; *“Gosto de temas sobre a religiosidade, pois vejo muita gente agradecendo a São José pelo bom inverno, e até fazendo um acompanhamento (procissão) para entregar a imagem que fora ‘roubada’ quando não estava chovendo, pois quando passou o inverno fomos entregar a imagem ao dono”*; *“Gosto de temas políticos porque vejo que tudo passa por decisões políticas neste país”*; *“aprecio temas relacionados ao casamento por interesse econômico”*; *“O papel da mulher na sociedade atual”*; *“Gosto de ler sobre culturas diversas”*, entre outros questionamentos durante esta primeira etapa.

Considerando este primeiro momento e partindo para a **introdução**, a fim de apresentarmos a autora e a obra, passamos a falar de alguns aspectos do livro em análise, a saber: alguém já ouviu falar sobre a escritora Rachel de Queiroz?; Já leram alguma obra literária escrita por uma mulher?; Quais possíveis temas fazem de obras literárias que tem uma mulher como escritora (culinária, amor, banditismo social, fé, etc.)?; Qual a importância você imagina ter a leitura literária na sua vida?; Quais tipos de temas vocês mais gostam de ler?; Com que frequência vocês leem um livro de literatura? Para estas inquirições feitas aos alunos, surgiam muitas respostas que geraram discussões sobre a leitura literária na escola.

Para deixá-los mais interessados a fim de conhecer sobre a escritora, exibimos o documentário-entrevista da TV Câmara, em sala de aula, sobre a biografia da escritora, em que suscitamos, após a exibição, alguns tópicos relatados por Raquel de Queiroz sobre sua vida: suas raízes genealógicas, o meio literário, a

política, a fé (considerava-se atea, mas não agredia nenhuma religião), o Estado Novo imposto por Getúlio Vargas e o DIP (Departamento de Controle e Propaganda), sua relação com o escritor Graciliano Ramos, a fazenda 'Não me deixes', sua amizade com o Padre Cícero Romão Batista, a Academia Brasileira de Letras, o ofício de escritora, e suas principais obras na literatura brasileira, entre outros aspectos ensinados no vídeo.

Em seguida, passamos para a **leitura** propriamente dita de *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, que fora proposta aos alunos do 9º ano nas turmas B, C e D. Em sala, cada aluno ia lendo e participando da história, no sentido de que o professor explorava a fixação do enredo por meio de perguntas para os discentes, com remissões a nomes dos personagens, trechos da obra, além de uma pequena pesquisa sobre o vocabulário, que na própria obra explorava e àquelas palavras que fugiam ao glossário do livro os discentes pesquisavam na *internet*. Durante a leitura da obra, muitos temas foram surgindo e, com isso, fizemos questão de perguntar: Este trecho que acabamos de ler aborda qual subtema: misticismo religioso, emancipação feminina, processo de aculturação, relações de patrão e empregado, problema da seca, entre outros aspectos reveladores na obra, que foram suscitados, mas que só foram debatidos proficuamente no momento posterior, isto é, na interpretação.

Para a execução da última etapa da sequência básica, a **interpretação** da obra, surgiram várias questões que foram aventadas no momento da leitura, entre muitas, podemos citá-las: Quem são os 'Chico Bentos' e as 'Cordulinas' de hoje? Por quais motivos (de ordem pessoal, econômica, acadêmica, política, climática) as pessoas migram? A emancipação feminina vem ganhando notoriedade nos espaços de poder na sociedade brasileira atual? As 'Conceições' de hoje lutam contra quais tipos de preconceitos e emancipações? E as 'Mãe Nácia', hodiernamente, em um mundo cada vez mais capitalista e racional, tem espaço no seio social para o misticismo religioso que ora vivera lá na obra de Rachel de Queiroz? Aspectos culturais foram decisivos para a não consumação do amor entre Vicente e Conceição? Por que a cultura é tão importante no processo de socialização do ser humano? Enfim, foram muitas questões suscitadas e debatidas em sala sobre a obra, sempre procurando fazer um paralelo com a atualidade.

Sobre a culminância do trabalho com a obra, reservamos um dia específico (reunimos as três turmas de 9º anos) em que exibimos o filme "O Quinze" e uma animação sobre a obra em questão. É importante destacar que os recursos audiovisuais enriqueceram o trabalho do professor junto com o alunado, em muitos aspectos, desde a localização do espaço geográfico, aspectos físicos e psicológicos dos personagens, objetos, indumentárias, culinária, crenças e hábitos típicos dos habitantes da região nordestina. Para este dia, sentimos a necessidade de prepararmos o ambiente com um cenário que nos fizesse remeter à obra em questão, sempre com a participação ativa dos alunos. Após a exibição do vídeo,

tivemos um simpósio para discutir sobre a migração, o misticismo religioso e a emancipação feminina na obra, fazendo um paralelo desses aspectos com o contexto histórico, sociocultural e religioso nos dias atuais.

A partir da experiência literária desenvolvida, consideramos que os resultados foram positivos, primeiro porque conseguimos alcançar nossos objetivos e, para além disso, porque percebemos o engajamento dos discentes em todas as atividades executadas, seguindo as etapas da “Sequência Básica”: a motivação (rememorar leituras prazerosas já feitas pelos discentes), a introdução (fazendo suscitar aspectos temáticos e contextuais da obra e do autor em questão), a leitura (execução da leitura compartilhada em sala e com intervalos entre capítulos para diálogos com a obra) e, por fim, a interpretação (construção do sentido da obra pelos discentes, levando em consideração o movimento interior e exterior no processo de construção de sentido do texto literário).

5 CONCLUSÃO

Neste trabalho, descrevemos uma situação didática, no Ensino Fundamental Anos finais, a partir do modelo de Sequência Básica de Cosson (2009), com foco no letramento literário, a partir da obra *O Quinze*, de Raquel de Queiroz. Para além dos elementos da narrativa, também discutimos a respeito do amor não consumado, o itinerário dos retirantes fugindo da seca no Nordeste, as relações entre os donos da terra e o lavrador presentes em *O Quinze*, de Rachel de Queiroz.

Pensar em uma proposta de ensino de literatura centrada na leitura de textos, por meio de temas que tenham relação direta com o mundo dos leitores, rompe intencionalmente com a tendência historicista e vem ganhando espaços para as vivências literárias em nossas escolas. Dessa forma, fazendo uma relação entre teoria e prática, consideramos que a experiência literária, vivenciada com os alunos do 9º ano, turmas “B”, “C” e “D”, da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “Maria Cândido de Oliveira”, em Cachoeira dos Índios (PB), foi bastante produtiva, portanto, exitosa.

Logo, contribuir para a formação estudantil, de modo que os discentes se tornem, cada vez mais, leitores assíduos de textos literários, em prosa ou em poesia, é possível. Para tanto, faz-se necessário que o professor promova situações de ensino que possibilitem estreitar os laços entre autor-texto-leitor, para isso, o contato com a obra literária ou o texto literário, é imprescindível, além da sua relação com o contexto histórico, geográfico, cultural, econômico e religioso, em que os alunos estão inseridos socialmente, como foi o caso que fizemos ao levar a obra literária *O Quinze*, de Raquel de Queiroz, para a sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANIMAÇÃO O QUINZE. Disponível em: <https://youtu.be/rMImuKlTRF8>. Acesso em: 01 de out. de 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental:** língua portuguesa. Ministério da Educação Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2018.

CANDIDO, A. **O direito à literatura.** 4 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. (Orgs.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006. In: GUEDES, J. V.; SILVA, C. M. **A literatura como fortalecimento da autonomia no ambiente da escola.** (2016). Disponível em:

http://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA5_ID1_2552_18082016184415.pdf. Acesso em 25 de jun. de 2023.

CASTELO, A. **Aspectos do romance brasileiro.** Rio de Janeiro, MEC, 1961.

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

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

O QUINZE. (vídeo). Direção: Jurandir de Oliveira. Disponível em: <https://youtu.be/Uu1i1U4EiPc>. Acesso em: 01 de out. de 2022.

QUEIROZ, R. **O quinze.** 1 ed. – Rio de Janeiro: Cameron, 2018.

SOUZA, R. J. de.; COSSON, R. **Letramento literário:** uma proposta para a sala de aula. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo/SP: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, R. A universidade brasileira e o ensino das literaturas de língua portuguesa. *In*

ZILBERMAN, R. *et al.* (Org.) **Crítica do tempo presente:** estudo, difusão e ensino de literatura de língua portuguesa. Porto Alegre: Associação Internacional de Lusitanistas: Instituto Estadual do livro, 2005.

LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Edilânia da Silva Gonçalves
Annielly de Brito

1 INTRODUÇÃO

Desde muito cedo, é importante que obras literárias ocupem um espaço significativo e produtivo em sala de aula, uma vez que é um direito do aluno ter contato com a leitura e com o conhecimento literário. Infelizmente, na prática, muitas vezes, o ensino de literatura é apresentado de forma incoerente, superficial e mecânica. Quando se trata do Ensino Fundamental, essa realidade é ainda mais preocupante, uma vez que esse processo de organização de ensino de literatura nem sempre encontra bons suportes e boas orientações para sua realização nessa etapa.

Nesse contexto, considerando o papel da escola no processo de letramento literário e a importância de os educadores, frequentemente, repensarem suas práticas pedagógicas, o presente trabalho terá como principal referência teórica e metodológica a obra *Letramento Literário: teoria e prática*, Cosson (2016). Esse estudo, apresenta uma discussão direcionada principalmente aos professores, no sentido de orientar o ensino de literatura de forma mais organizada e eficaz.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo geral oferecer aos alunos do 6º ano, atividades que proporcionem o letramento literário, e tem como objetivos específicos: (i) promover a leitura a partir da obra *O Menino Livro* (2019); (ii) construir situações específicas de interação e aprendizagem ligadas ao letramento literário; (iii) analisar a eficácia da “Sequência Básica” como instrumento didático para o ensino de literatura no Ensino Fundamental. Para tanto, as seções subsequentes, apresentarão os passos metodológicos do estudo, uma análise das vivências com a obra *O Menino Livro* (2019), de Manoel Cavalcante, e, por fim, nossas considerações finais.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo está situado no campo da literatura e, quanto aos procedimentos técnicos, configura-se como sendo de campo, o qual, de acordo com Gil (2002), focaliza um lugar específico, por meio da observação e da participação direta das atividades do grupo estudado. Para tanto, foi escolhida uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental e, em relação ao método de abordagem, o processo analítico das atividades realizadas se processou de forma qualitativa.

Quanto aos procedimentos, partimos de teorias que constituíram o aspecto mais geral, ou seja, o estudo bibliográfico sobre o letramento literário, sobretudo, à luz das reflexões de Cosson (2016), Rouxel (2013) e Azevedo (2000), entre outros, que fundamentaram este trabalho. No aspecto mais prático, foi seguida a “Sequência Básica” de Cosson (2016), que traz, em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática*, orientações para o trabalho com o texto literário. A referida sequência está dividida em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Com base nessa proposta, foi escolhido o livro *O Menino Livro* (2019), do poeta Manoel Cavalcante. A escolha justifica-se pelo fato de ser uma literatura infanto-juvenil que faz parte do acervo da biblioteca da escola e, também, por apresentar qualidade para uma leitura significativa e que possa favorecer o letramento literário. A escolha do autor ocorreu pelo fato de ser um escritor da região e apresentar trabalhos relevantes para a cultura local e também obras de qualidade para o público que constitui o nosso campo de estudo e ensino.

As atividades foram realizadas em seis horas-aula, divididas em três dias. No primeiro dia, aconteceram as etapas de motivação e introdução; no segundo, a leitura; e no terceiro, a interpretação e socialização das produções. As etapas estão descritas a seguir:

Quadro 1: Resumo da “Sequência Básica”

ETAPAS DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA	
Motivação:	
• Realização de leitura pelos alunos de frases motivadoras sobre leitura; • Discussão sobre as frases lidas.	
Introdução:	
• Apresentação do autor do livro; • Apresentação do livro.	
Leitura:	
• Leitura compartilhada da obra em sala de aula.	
Interpretação:	
• Discussão sobre o livro; • Produção de texto; • Produção de desenhos.	
Apresentação e socialização das produções.	

Fonte: elaborado pelas autoras

3 LITERATURA E ENSINO

Ensinar literatura é algo necessário, que inclui, entre outros elementos, a formação de leitores críticos e reflexivos, capazes de atuar dentro e fora do contexto escolar. A finalidade desse ensino é, sobretudo, “a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico [...] é também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino de literatura vislumbra” (Rouxel, 2013, p. 17).

Partindo desse posicionamento, é perceptível que são vários aspectos a serem considerados no ensino de literatura. Nessa perspectiva, vários estudiosos têm refletido sobre as formas de orientar o ensino de leitura literária de forma mais coerente e produtiva no contexto escolar. Para Azevedo (2000), a prática literária precisa ser prazerosa, intuitiva, emocional e que se torne uma atividade didática, compulsória e utilitária. Embora passe pelo crivo da emoção e do gosto de ler, é preciso criar estratégias que possam direcionar essa leitura, uma vez que ela não deve ser uma prática aleatória sem fins e objetivos específicos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também apresenta orientações acerca do ensino de literatura, em que destaca a valorização e fruição das “diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2017, p. 135). Com essa concepção, o documento orienta essa diversidade e relação do texto literário com as diversas manifestações culturais existentes.

Semelhante a essas concepções, Cosson (2016) destaca a relevância da literatura e apresenta uma prática eficiente, por meio da “Sequência Básica”. Em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática*, o autor orienta para o trabalho com o texto literário e destaca a importância de uma prática eficiente em sala de aula afirmando que:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, saberes e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar espacial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos de sua escolarização [...] (Cosson, 2016, p. 17).

O teórico apresenta direcionamentos sobre como os professores devem orientar a leitura na sala de aula, salientando que é preciso ultrapassar a noção conteudista da literatura. Segundo ele, também é fundamental compreender que o mais importante é oferecer uma experiência de leitura profícua e ampla, considerando todos os aspectos envolvidos. Assim, não é eficaz uma abordagem sem planejamento e fins estabelecidos, conforme aponta Solé (1998, p. 69-70): “[...] as estratégias [...] são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Quem orienta o trabalho com a leitura, deve ter a preocupação de planejar e propor atividades que sejam, de fato, interessantes, estimulantes e relevantes para os leitores.

Portanto, a literatura é um direito fundamental do ser humano (Cândido, 2011), e esse contato, precisa ser uma experiência instigante, que desvele o mundo, que aproxime o leitor do fictício e, ao mesmo tempo, também o aproxime das questões sociais, tornando-o um sujeito crítico e reflexivo das questões que os cercam.

4 UMA EXPERIÊNCIA COM A LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA

Para a parte prática deste estudo, seguimos a “Sequência Básica” de Cosson (2016). Para tanto, em duas aulas, foram realizadas a primeira e a segunda etapas. A motivação foi conduzida da seguinte maneira: inicialmente, fomos à biblioteca para a realização da aula; depois que estavam todos acomodados, foram distribuídas frases motivadoras sobre leitura, em que eles iam lendo, discutindo a mensagem e fazendo um relato oral sobre a presença da leitura em suas vidas, bem como relembando os livros que marcaram sua história. Pode-se citar como exemplos de frases distribuídas, as seguintes:

Quadro 2: Frases para a motivação da temática

1. Leitura, antes de mais nada é estímulo, é exemplo. (Ruth Rocha)
2. Creio que uma forma de felicidade é a leitura. (Jorge Luis Borges)
3. A leitura é, provavelmente, uma outra maneira de estar em um lugar. (José Saramago)
4. Os verdadeiros analfabetos são os que aprenderam a ler e não leem. (Mario Quintana)
5. A leitura é uma porta aberta para um mundo de descobertas sem fim. (Sandro Costa)
6. Quem gosta de ler não morre só. (Ariano Suassuna)
7. Queríamos ter asas. Criamos os livros. (Jacke PP)
8. Livro: gênero de primeira necessidade. (Ziraldo)
9. Um dia li um livro e toda a minha vida mudou. (Orhan Pamuk)

Fonte: elaborado pelas autoras

Nessa etapa de motivação, os alunos se envolveram nos relatos pessoais e mencionaram leituras que marcaram sua vida, apresentando seus pontos de vista em relação à importância da leitura. Essa sequência está de acordo com o que apresenta Cosson (2016), quando coloca que uma forma de conduzir a motivação, é construir situações em que os alunos possam responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema. Na segunda etapa, a introdução, foi apresentado o livro *O Menino Livro* (2019) e o autor Manoel Cavalcante, que já é um escritor conhecido pela maioria da turma, uma vez que há outras obras dele na escola. Assim, foram apresentadas em *slides* as principais características do autor e da obra.

Figura 1: Apresentação do autor e da obra



Fonte: elaborado pelas autoras

A apresentação de *O Menino Livro* foi conduzida de modo que os alunos pudessem ter esse contato com o livro físico, conhecer o título, a capa, a ilustração, enfim, o livro na sua íntegra. Como Cosson (2007) defende, é importante considerar o livro na sua integralidade. Os momentos de conhecimento da obra e do autor, foram relevantes, e o fato de se tratar de um autor próximo, despertou muito o interesse da turma. Continuando a sequência, a terceira etapa foi a leitura da obra. Como o livro não é extenso, foi possível realizar a leitura coletiva em sala de aula. Nesse percurso, foi iniciada a leitura em voz alta e os alunos iam acompanhando e dando sequência à leitura. Esse momento, foi também de conhecer o livro em seus detalhes, de modo que, enquanto fazíamos a leitura, eram projetadas as páginas do livro, assim como sua ilustração.

Figura 2: Leitura da obra



Fonte: elaborado pelas autoras

A leitura e a interpretação foram momentos que possibilitaram aos alunos o encontro com a obra, levando-os a apresentarem seus posicionamentos, suas interpretações e sua experiência individual com a leitura literária realizada. Além disso, durante a leitura em voz alta, foi possível observar os avanços e as

dificuldades em leitura de alguns alunos. Essa observação é importante porque “a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno” (Cosson, 2016, p. 64). Posteriormente, foi realizada a última etapa, a interpretação. Foram duas aulas utilizadas para discutirmos o sentido do livro e, também, para a produção de um pequeno texto que apresentasse um relato e uma opinião sobre o livro, assim como uma ilustração, se desejassem.

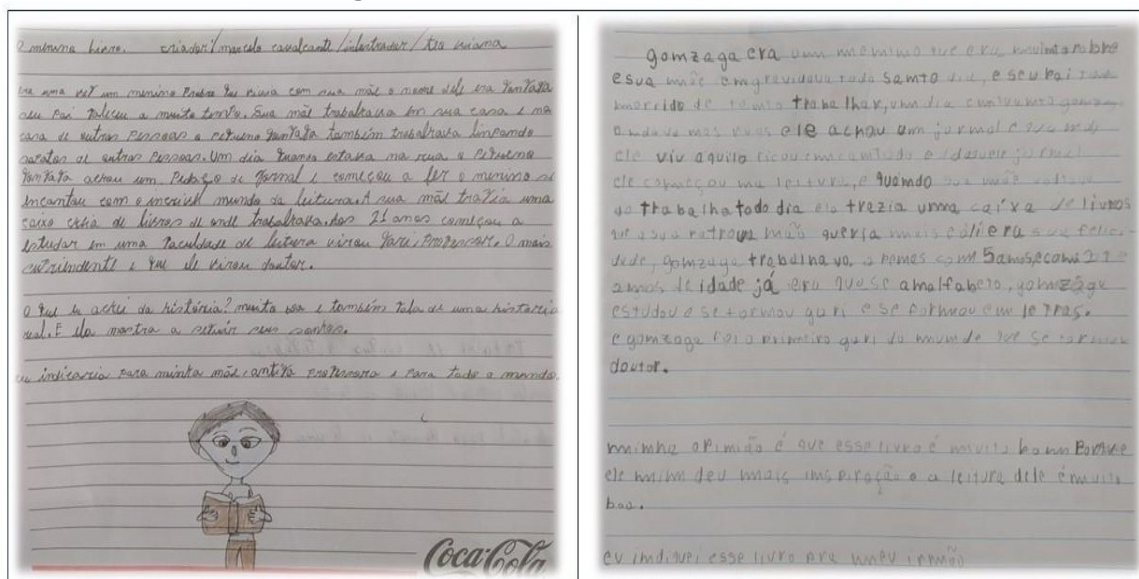
Figura 3: Interpretação: escrita e desenho sobre a obra



Fonte: elaborado pelas autoras

Esse momento foi muito importante, pois os estudantes tiveram a oportunidade de apresentar seu ponto de vista e sua criatividade. Foi uma atividade bastante participativa, a turma se mostrou empenhada em apresentar sua opinião e ilustrar, por meio de desenhos, um pouco da história. Por fim, no último dia, aconteceu a socialização das produções, em que os alunos apresentaram para a turma o resumo, a opinião e a ilustração. Esse momento foi bastante prazeroso, os estudantes se mostraram felizes com a realização da sequência e, sobretudo, tocados pela leitura e reflexão levantada pela obra. A seguir, podemos ver algumas dessas produções.

Figura 4: Amostra de resultado da escrita



Fonte: elaborado pelas autoras

Na Figura 4, vemos duas amostras dos textos produzidos pelos alunos. Na escrita, eles mostram que gostaram da leitura, acharam a história bastante inspiradora e ainda recomendam para outras pessoas.

Figura 5: Amostra de resultado dos desenhos



Fonte: elaborado pelas autoras

Na Figura 5, temos duas ilustrações produzidas pelos alunos, elas apresentam um pouco dos principais fatos da história, o que deixa evidente que eles compreenderam o enredo e se sentiram estimulados a reproduzir alguns fatos. Com esses resultados, entendemos que a turma realmente teve um contato amplo e produtivo com a obra estudada.

5 CONCLUSÃO

Diante do exposto, consideramos o trabalho realizado uma experiência positiva e necessária, uma vez que durante todas as etapas, foi possível perceber a participação e o envolvimento dos alunos. Entendemos que foi desenvolvida uma proposta concreta para o ensino de literatura no Ensino Fundamental, pois não foi simplesmente a leitura da obra, aconteceu também um letramento literário, que consiste em um conjunto de procedimentos que amplia o universo de possibilidades e reflexão do leitor.

Ademais, recomendamos a “Sequência Básica” de Cosson (2016) para o ensino de Literatura em sala de aula. A realização do estudo foi significativa para a formação leitora dos estudantes, bem como para nossa formação profissional, pois todo conhecimento adquirido nesse processo contribui para a ressignificação da nossa prática docente.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R. **Aspectos da literatura infantil no Brasil, hoje**. Palestra feita no I Salão do Livro - Encontro Internacional de Literaturas em Língua Portuguesa da Secretarias de Cultura do Município e do Estado de Minas Gerais Belo Horizonte - 15 de agosto de 2000.

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

CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 5 ed. São Paulo. 2011.

CAVALCANTE, M. **O menino livro**. Natal: M3 editora, 2019.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. *In*: DALVI, M. A. *et. al.* (Orgs.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

LITERATURA E TEMAS FRATURANTES:

UMA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Evellyn Costa Gomes
Geovana Kelly Fideles Fernandes
Diana Maria Leite Lopes Saldanha

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo, foi elaborado a partir de uma proposta de atividade da disciplina optativa “Literatura Infantojuvenil”, ministrada no 7º período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), do Departamento de Educação (DE), Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF). Esta, tinha por objetivo desenvolver um trabalho mediado de uma obra literária, cabendo a nós enquanto discentes, planejar, definir o público, o gênero literário e executar a mediação. Pensando nisso, optamos por abordar temas fraturantes, uma vez que, ainda, são pouco explorados nas escolas e, claro, por sua relevância. Desta forma, utilizamos a abordagem de leitura de andaimos, de Graves e Graves (1995), a qual desenvolvemos com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A literatura contemporânea apresenta, atualmente, um vasto acervo de obras infantis que abordam os temas considerados fraturantes. Esses são chamados assim por conterem questões inquietantes e difíceis de serem discutidas, como morte, sexualidade, violência, conflitos familiares e racismo. Estes são apenas alguns dos assuntos sobre o qual os autores estão a escrever para as crianças. Segundo Barros e Azevedo (2019), a realidade que vivenciamos hoje, torna esses temas emergentes e necessários a serem tratados com seriedade e dignidade, para compreendermos melhor a realidade.

Com base neste pressuposto, este estudo surge com o objetivo de explorar os temas difíceis no espaço da sala de aula, através da literatura, promovendo o diálogo e acolhimento das crianças, juntamente, observando como esses são recepcionados por elas. Para isso, foi selecionado a obra, *Mas por quê? A morte de Elvis*, de Peter Schössow (2008), para se trabalhar a temática da morte, sendo essa ainda pouco explorada, uma vez que as pessoas ainda possuem ressalvas para se discutir esse assunto com os mais novos, como se isso não fosse algo que faz parte da vida desses sujeitos.

Desta forma, esta pesquisa de cunho qualitativo, conta com os dados obtidos durante a mediação de leitura realizada com a obra mencionada anteriormente, em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola do município de Pau dos Ferros (RN). Para a realização desta, foi adotada a estratégia de leitura de

andaimes de Graves e Graves (1995), em que observamos os eventos que ocorrem antes, durante e após a contação da história, proporcionando uma análise mais profunda e abrangente. Ademais, também utilizamos de recursos bibliográficos pertinentes, que vem a contribuir para embasamento teórico e enriquecimento dos resultados e discussões. Contamos com as ideias de Barros e Azevedo (2019), Coelho (2000), Khalil e Borges (2020), para discutir a respeito do papel da literatura ao se trabalhar esses assuntos difíceis.

Desse modo, buscamos discutir como a mediação de obras sobre temas fraturantes, podem agregar no desenvolvimento pessoal e social da criança, apresentando esses assuntos de forma adequada, rompendo com a ideia de que esses não devem ser trabalhados com os jovens. Com isso, pretende-se promover no espaço escolar, um ambiente seguro e crítico, onde os alunos possam dialogar entre si e o com o professor sobre essas questões.

2 LITERATURA E TEMAS FRATURANTES: UM OLHAR CRÍTICO E EMPÁTICO

A literatura é uma expressão artística que, por meio da linguagem, podemos apreciar diversas obras com os mais variados gêneros. Ela nos permite vivenciar diferentes culturas, épocas, lugares e até conhecer novos mundos, onde, ao mergulharmos em uma história, somos convidados a explorar as mais diversas situações e emoções. Todavia, por mais que à primeira vista possa parecer que estamos lidando apenas com algo ficcional, podemos garantir que a literatura, também, aborda a realidade, refletindo questões pelas quais nos deparamos diariamente.

Partindo desse pressuposto, ao confrontarmos essas diversas realidades, a literatura contribui para a formação humana, uma vez que ajuda na reflexão das próprias vivências do sujeito, o tornando um ser consciente, empático, crítico, sensível e engajado. Assim, ela não apenas entretém, mais também educa, sendo então uma ferramenta vital para o crescimento pessoal e social. Segundo Candido (1999), a literatura tem uma função humanizadora, onde há uma necessidade crescente por ela, já que essa é uma parte essencial da vida cotidiana, que pode se manifestar de diversas maneiras. Nesse sentido:

Portanto, por via oral ou visual; sob formas curtas e elementares, ou sob complexas formas extensas, a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota. E assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas (Candido, 1999, p. 83).

Dada sua relevância na formação dos sujeitos, o ensino de literatura nos cursos de pedagogia é essencial. Esse ensino não apenas capacita os futuros

educadores a trabalhar com obras literárias, mas também a compreendê-la e valorizá-la, os tornando apitos a estimular o gosto pela leitura em seus alunos, promovendo uma reflexão crítica. É pelo ato de ler que esses indivíduos desenvolvem a capacidade de interpretar, expandindo sua imaginação e compreensão.

Mas numa visão ainda mais ampla, ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania (Villard, 1997, p. 4).

O professor deve estar preparado para conduzir este processo da melhor forma possível, trazendo obras com diversas temáticas, ampliando o repertório dos seus alunos, permitindo com que eles não apenas apreciem a leitura, mas também reflita sobre ela. Uma maneira eficaz de fazer isso, é selecionar livros de interesse dos alunos, sem se limitar a um só gênero, é importante também, trazer obras de relevância social, como as que abordam temas fraturantes. Essas, tocam em questões sensíveis e desafiadoras, mas incentiva uma discussão que promove uma conexão maior com a realidade.

Os temas fraturantes trazem discussões sobre problemáticas que fraturam, expõem assuntos e situações que não era permitido, desconfortam, acordam sentimentos adormecidos, falam de tabus, ou seja, é a literatura que “aborda temas que rompem com o que é permitido, possibilitando que crianças e jovens tenham acesso a diferentes problemáticas e assuntos que constituem a nossa existência” (Oliveira-Iguma, 2022, p. 53). Ademais, ao se tratar da literatura, a história onde a criança pode se deparar com vários problemas pelos quais está passando, já passou ou se interessou em saber mais, deve ser uma leitura discursiva, natural e transparente (Abramovich, 1997). Com isso, é fundamental que a literatura seja inserida nas escolas, onde se possa criar um ambiente acolhedor, que estimule a curiosidade e o diálogo, tratando desses assuntos com a sensibilidade que merece, permitindo que os alunos se sintam à vontade para explorar da melhor forma possível a literatura.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A leitura literária deve apresentar só o belo, o bonito e o bom, e alguns até deixam de lado aqueles livros que falam de conflitos, desconfortos, principalmente, quando a leitura é para as crianças, tende-se a esconder a verdadeira realidade do mundo, alguns assuntos se tornam tabus, como por exemplo, a morte, que querendo ou não, faz parte do processo da vida, pois sabemos que todos passamos por situações e fragilidades, fases boas e ruins. Fazendo relação com isso, a literatura é

vista como ferramenta para mediação desses temas que fraturam, que desafiam a quem vai ouvir, refletir, pensar e a quem vai mediar, como escolher a obra.

Pensando nisso e na importância de levar esse tipo de obra para também contribuir para a formação de leitores, planejamos uma mediação de leitura com uma obra que trata sobre um dos temas difíceis que é a morte. Temas fraturantes é um termo novo, usado por alguns pesquisadores aqui no Brasil, e em Portugal, se refere a temas difíceis considerados tabus, comumente em que os adultos tendem afastar as crianças. Barros e Azevedo (2019) afirmam que a literatura portuguesa traz duas formas de tratar a morte, seja aceitação, aceitar que ela faz parte da vida, que nós iremos passar um dia, como também a função catártica, de identificação, se solidarizar pela dor do outro, dando espaço para emoções fluírem, espaço para se perguntar o que acontece depois do falecimento de alguém e, a literatura, configura-se como Khalil e Borges (2020) argumenta, esse espaço de questionamentos, de reflexão, e revolução de ideias.

Na mediação feita com a obra *Mas porquê? A história de Elvis* trata da história de uma menina que vem andando no parque, arrastando um bolsa, tristonha. Ela para algumas vezes e se pergunta, mas por que? As pessoas que estavam olhando no parque, decidem seguir a menina sem saber o porquê daqueles gritos todos, então, a menina revela que seu companheiro Elvis, que dançava e cantava belamente, morreu. Com humor e ironia, as pessoas confundem com o Cantor Elvis Presley, o famoso cantor, mas a criança revela que era seu passarinho, então, decidem fazer tudo como manda o figurino, velório e enterro e consolo para a garotinha.

Ao ler essa obra, o fato de algumas crianças já ter tido um animal de estimação, facilitou a identificação de algumas crianças, porém, algumas não quiseram dizer o que sentiram, pode ser pelo fato de não ter contato com esse tipo de obra; outras crianças relataram tristeza pela pequena menina da história. Para Barros e Azevedo (2019, p.85), “os efeitos do contacto com textos literários não se revelam, na sua maioria, no imediato, o que nos leva a crer que estes textos, embora alvo de uma abordagem mais comedida, a seu tempo revelarão os seus benefícios”. cremos que a formação de leitores não acontece mesmo da noite para o dia, é um processo, principalmente, com os temas fraturantes que são com a mediação gradualmente interiorizados e espaço para o questionamento e mistério.

A literatura é um dos poucos espaços que dá para vivenciar situações sem estar submetidas a ela, e para o professor que irá promover essas leituras, não precisam explicar sobre o que é, ao final da história, irão compreender sobre o que se trata, e se sensibilizar pela dor do outro, por que a literatura também tem essa capacidade de despertar sentimentos, tristeza, alegria (Fernando, 2023).

A mediação realizada com a obra *Mas por quê? A morte de Elvis*, de Peter Schössow, deu-se através da estratégia de leitura por andaimes, de Graves e Graves (1995). Utilizamos a estratégia de mediação de leitura proposta por esses autores, para facilitar a compreensão da história por parte dos alunos. A leitura mediada por

andaimes é estruturada em duas fases principais: o planejamento e a implementação. O planejamento é realizado antes da mediação e considera fatores como a faixa etária dos alunos, a forma como a história será apresentada — seja por leitura silenciosa, oral ou com o uso de recursos didáticos — e a escolha da obra, que é de suma importância. A implementação é dividida em três etapas:

1. **Pré-leitura:** Nesse momento, buscamos motivar os alunos, questionando sobre seus conhecimentos prévios e apresentando elementos pré-textuais, como a capa, o autor e o ilustrador. O objetivo é instigar a curiosidade das crianças em relação à obra;

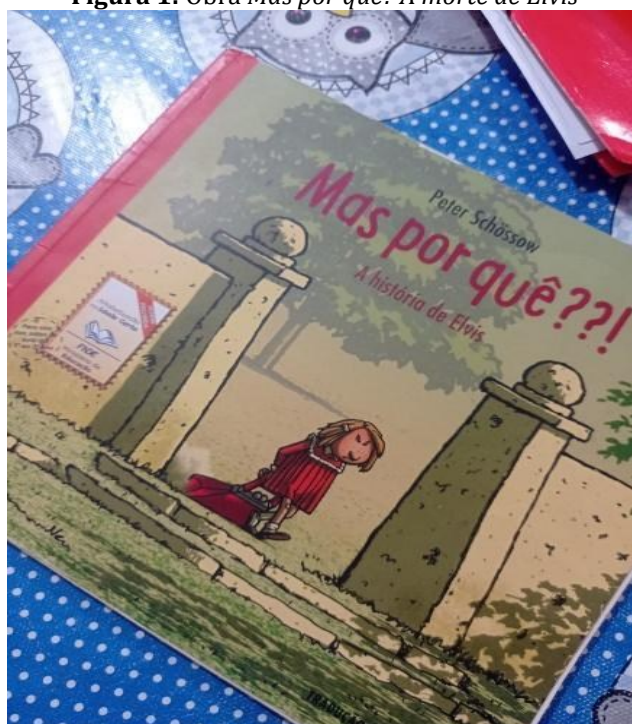
2. **Durante a leitura:** Essa etapa pode ser realizada de diversas maneiras, incluindo leitura silenciosa, leitura oral, adaptação do texto ou mesmo o uso das próprias palavras do mediador;

3. **Pós-leitura:** Após a leitura, há uma variedade de atividades que podem ser exploradas, como escrita, desenho e questionamentos. Uma prática que apreciamos muito, é o reconto, que oferece às crianças a oportunidade de recontar a história, estimulando a memória, a criatividade e a imaginação. Essas atividades são planejadas de acordo com as características da turma e os objetivos estabelecidos.

Dessa forma, desenvolvemos a contação com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, composta por 15 alunos de 9 a 10 anos, em uma escola da rede pública de Pau dos Ferros. Durante essa experiência, que ocorreu enquanto estávamos estagiando no espaço da biblioteca escolar, buscamos abordar o tema da morte com seriedade e sensibilidade.

Inicialmente, organizamos a biblioteca, retiramos as cadeiras e colocamos os tapetes no chão para melhor conforto das crianças. Pensamos em organizar em círculos, mas por ser muitos alunos e a sala ser pequena, ficaram espalhados de forma que pudesse nos ver, e ver a obra. Recepcionamos as crianças com música ambiente e, após a entrada, pedimos que ficassem de pé para dançarmos uma música para animar e que ficassem mais à vontade na sala. Após essa etapa, foi introduzido à turma os primeiros elementos da obra, como o título, autor, capa e ilustração, questionando se já conheciam a história e sobre o que essa iria se tratar. Perguntamos se já conheciam a obra, pois ela estava dentro do acervo da biblioteca, se tinham lido, se algo na capa chamou atenção, o que elas achavam que ia ter na história, por que tinha esse título. Em seguida, a leitura foi conduzida, utilizando o livro físico, explorando as imagens e usando a entonação adequada para narrar os fatos e dar vida aos personagens. Por fim, abriu-se novamente o espaço para que os alunos compartilhassem suas impressões e opiniões, realizando também o reconto da obra:

Figura 1: Obra *Mas por quê? A morte de Elvis*



Fonte: arquivo das autoras

Figura 2: Mediação da história



Fonte: arquivo das autoras

Na etapa de pós-leitura, optamos pela dinâmica do reconto. Convidamos os alunos que quisessem se apresentar à frente e recontar a história com suas próprias palavras. Vários se mostraram dispostos a participar, incluindo uma criança surda

que, com grande expressividade, usou Libras para narrar sua versão, enquanto uma intérprete traduzia para as demais crianças presentes. A energia e a emoção delas foram particularmente notáveis nos momentos em que a personagem da história se questionava: “Mas, por quê?”.

Após o reconto, iniciamos uma discussão reflexiva, perguntando se alguém já havia perdido um animal de estimação. Muitos alunos compartilharam suas experiências, afirmando que foi um momento triste, mas que faz parte da vida. Também questionamos o que sentiram em relação à história e se suas impressões iniciais, correspondiam ao que imaginavam no começo da apresentação. Embora poucos tenham se manifestado, todos concordaram que se tratava de um ótimo livro, demonstrando a eficácia da atividade em promover não apenas a expressão individual, mas também a reflexão coletiva sobre temas significativos, como podemos ver nas figuras abaixo:

Figura 3: Público alvo da mediação



Fonte: arquivo das autoras

Figura 4: Reconto da história



Fonte: arquivo das autoras

Dentre os relatos mencionados após a leitura, destacou-se a afirmação de algumas crianças de não terem gostado da história, por se tratar de algo triste, como a morte de um ser querido. Outros, também, relataram experiências pessoais, como a perda de um parente, ambos os relatos evidenciam como o tema afetou os ouvintes, despertando uma variedade de sentimentos que ajudam a compreender melhor o conto. Para Abramovich (1997), esse tema ainda é pouco explorado, como se a morte não fosse algo natural, que faz parte da vida, e como se as crianças não deparassem com ela. Todavia, privá-las desse assunto é dificultar sua compreensão acerca dos próprios sentimentos.

Portanto, a literatura tem um papel fundamental ao abordar temas difíceis de maneira sensível e adequada com as crianças. Os livros podem ajudar os jovens leitores a entenderem as situações complexas que irão encarar ao longo da vida, enriquecendo sua experiência literária e desenvolvendo suas competências emocionais. A literatura infantil é arte, fenômeno de criatividade que representa o mundo, o ser humano, a vida, através da palavra, fundindo os sonhos, a vida prática, o imaginário, o real, ideias e suas realizações (Coelho, 2000). Sendo assim, a literatura se conecta aos aspectos fundamentais da existência humana, ao evidenciar temas que refletem a realidade.

4 CONCLUSÃO

A partir deste trabalho, podemos perceber como os temas fraturantes ainda são pouco explorados no contexto escolar, afastando por vezes, os sujeitos desses assuntos. Apesar destes ainda serem consideradas tabus, é de fundamental importância apresentá-los as crianças, para que esses possam compreender os fatos que acontecem no cotidiano de maneira reflexiva, enriquecendo seu entendimento sobre as questões complexas que encaramos ao longo da vida.

Podemos dizer que foi uma experiência maravilhosa compartilhar a leitura com as crianças, especialmente abordando temas que normalmente não têm acesso. A experiência possibilitou entender que é possível levar assuntos fraturantes e trabalhá-los de forma satisfatória com as crianças. A interação durante as leituras, não apenas despertou a curiosidade, mas também proporcionou um espaço seguro para discussões importantes. Essa troca me fez perceber o impacto que a literatura pode ter na formação de suas percepções e empatia, tornando essa vivência ainda mais significativa.

Desta forma, a literatura infantil, ao incorporar essas narrativas sensíveis, torna-se uma importante aliada na formação integral das crianças. Seu papel vai além de despertar o gosto pela leitura literária, pois apesar de ser ficção, está sempre baseada na realidade ou inspirada nela. Ao se confrontar com esses temas considerados difíceis, os pequenos leitores podem desenvolver empatia e senso crítico, que os ajudarão a lidar com as situações que poderão enfrentar em suas vidas. Assim, a literatura não apenas enriquece o imaginário, mas também propicia a compreensão do mundo ao nosso redor.

A leitura literária se apresenta como espaço para questionamentos e, dentro dela, há espaço para esses temas difíceis. É preciso que mais autores invistam nesses tipos de obras, principalmente, que os professores tanto da educação infantil, como dos anos iniciais entendam a importância dessas obras, que as valorize, que entenda que esses temas estão cada vez mais próximos das crianças. Elas possuem capacidade para entender e refletir sobre o que o livro diz por si e, esses livros, estão dentro das bibliotecas, esperando para que sejam contadas e mediadas por esses profissionais, porque além de contribuir para o incentivo à leitura, contribui para a formação integral dos leitores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo; Scipione, 1997.

BARROS, L.; AZEVEDO, F. Literatura infantil e temas difíceis: mediação e recepção. **Em Aberto**, v. 32, n. 105, 2019.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. Remate de males, 1999.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

GAMA-KHALIL, M. M.; BORGES, L. A. **Da mirada interna: o “espiar pra dentro” e a literatura infantil**. Adilson Cristiano Habowski, Universidade La Salle, Brasil. Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Alexandre Antonio Timbani, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil., p. 123, 2020.

GRAVES, M. F; GRAVES, B. B. **A experiência de leitura por andaime**: uma referência flexível para ajudar os estudantes a obter o máximo do texto. USA: UKRA, 1995

FERNANDO, A. S. V. et al. **Literatura infantil e temas fraturantes/sensíveis**: um estudo sobre panorama atual de pesquisas desenvolvidas no curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores da UFCG. 2023.

OLIVEIRA-IGUMA, A. de. De quais temas fraturantes fala o livro *desequilibradas de Manu Martez*? In.: GAMA-KHALIL, Marisa Martins; BORGES, Lilliân Alves; OLIVEIRA-IGUMA, Andréia de. **“Espiar pra dentro”**: os temas fraturantes e a reelaboração dos sujeitos. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2022. Disponível em: <https://www.dialogarts.uerj.br/wp-content/uploads/2023/01/EspiarPraDentro.pdf>.

SCHOSSOW, P. **Mas por quê? A história de Elvis**. Ilustrado por Andreas Steinhöfel. São Paulo: Cosac & Naify, 2008.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler**: um diagnóstico. Dunya, 1997.

LITERATURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LEITURA DOS CONTOS DE LIMA BARRETO

Lara Marques de Oliveira
Manoel Freire Rodrigues

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na inclusão social e no resgate do direito à educação para indivíduos que, por diversas razões, não tiveram a oportunidade de concluir sua escolarização na idade regular. Nesse contexto, a literatura surge como uma poderosa ferramenta para despertar a sensibilidade dos alunos e fomentar o pensamento crítico, especialmente quando se trata de obras que refletem as tensões sociais e a marginalização dos sujeitos. Assim, a obra do escritor Lima Barreto, marcada pela crítica às injustiças sociais e pela denúncia às desigualdades no Brasil, oferece uma rica oportunidade para abordar tais questões em sala de aula, proporcionando aos alunos uma visão crítica da sociedade.

Este artigo propõe uma análise da experiência de leitura de dois contos de Lima Barreto, "O Homem que Sabia Javanês" (1911) e "A Nova Califórnia" (1915), com uma turma do 5º período da EJA. Ambas as narrativas, são emblemáticas na obra de Barreto, pois tratam da marginalização e da exclusão social de maneira crítica e acessível, permitindo que os alunos, muitos deles, também, pertencentes a grupos socialmente marginalizados, identifiquem-se com as temáticas abordadas. Assim, o presente estudo investiga como a leitura dessas obras pode despertar o interesse dos alunos pela literatura e sensibilizá-los para questões sociais que permeiam suas próprias vivências.

A metodologia adotada nesta pesquisa, é de caráter qualitativo, centrada na leitura crítica e interpretativa dos contos selecionados de Lima Barreto e na análise das respostas dos alunos em atividades de escrita (Prodanov; Freitas, 2014). A escolha dos contos "O Homem que Sabia Javanês" e "A Nova Califórnia", foi motivada pela relevância de seus temas sociais, que se conectam diretamente às vivências dos estudantes da EJA. Por sua vez, os pressupostos teóricos de autores como Candido (2006), Bosi (2002), além dos estudos de Barbosa (2010), Freire (2013) e Prado (2004) refletem essas questões subjacentes à pesquisa em pauta.

Vale ressaltar que o projeto teve como principal pressuposto a compreensão por parte dos alunos da produção de sentido subjacente aos dois contos, bem como a posterior ação de escrita, a partir do que foi lido em sala. Assim, buscou-se dos estudantes que fossem produzidos textos criativos, nos quais os discentes pudessem

refletir sobre as questões de exclusão, marginalização e ascensão social presentes nas obras.

2 A LITERATURA COMO FERRAMENTA DE CONSCIENTIZAÇÃO SOCIAL NA EJA: O LEGADO DE LIMA BARRETO

A literatura desempenha um papel crucial na formação crítica e no desenvolvimento da sensibilidade social. Conforme Antonio Candido (2006), a arte literária é uma forma de expressão que reflete e dialoga com a sociedade. No contexto específico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ela vem a ser uma ferramenta crucial para a formação educacional, bem como social dos discentes.

A leitura de autores que abordam temas como desigualdade e marginalização social, contribui para que os estudantes da Educação Básica reflitam sobre suas próprias realidades. Entre esses autores, Lima Barreto se destaca por sua habilidade em retratar, de maneira acessível e direta, as contradições e injustiças da sociedade brasileira do início do século XX. Para Freire (2013, p. 21), “Lima Barreto, entretanto, não celebrava a nossa modernidade com o mesmo entusiasmo. Ele mesmo sentindo-se à margem do processo, não era para diplomatas e barões que circulavam de automóveis pelas avenidas iluminadas que dirigia seu olhar (Freire, 2013, p. 21).

O escritor Lima Barreto (1881-1922) é amplamente reconhecido como uma voz dissidente na literatura. Sua obra, marcada pela crítica social, retrata a exclusão e marginalização vividas por muitos no Brasil daquela época. Segundo Freire (2013), a produção de Lima Barreto reflete a tensão entre os valores da elite e as condições de vida dos mais pobres, desafiando a imagem de uma sociedade homogênea e idealizada.

Diante desses pressupostos, contos como “O Homem que Sabia Javanês” (1911) e “A Nova Califórnia” (1915) abordam temas como a ascensão social por meio da fraude e a ganância desmedida, de modo que são especialmente eficazes para discutir as desigualdades sociais. Barreto usava a literatura como uma forma de denúncia, expondo as contradições de uma sociedade que excluía seus cidadãos mais vulneráveis (Prado, 2004). Além disso, a simplicidade e clareza na linguagem do escritor, tornam sua obra acessível a diferentes públicos. Ele consegue envolver o leitor, ao retratar personagens comuns, cujas lutas refletem as complexas interações sociais e a desigualdade presente na sociedade brasileira (Resende, 2016). Assim,

[Lima Barreto] viu e registrou todo o avesso do regime, o fundo podre, com olhos que nada tinham de falsamente brasileiro, como os da maioria dos escritores seus contemporâneos. E o fez sempre com sinceridade e com coragem [...] através desses personagens-símbolos, ressurgem sem retoques e sem distorções toda a mentalidade de uma época, com suas

fraquezas e alienações, que predominou no Brasil nos primeiros quarenta anos de nossa vida republicana (Barbosa, 2010, p. 7).

De modo geral, o projeto literário do escritor carioca é marcado por esse discurso de retratar e questionar os problemas brasileiros, seja sobre o racismo, muito presente na época, bem como sobre os marginalizados, a fim de reivindicar mudanças sociais. Ao discutir Lima Barreto no contexto educacional, reflexões pautadas neste encontro entre o papel da literatura e a subjetividade humana, podem ser bastante profícuas para o enriquecimento das vivências em sala de aula.

Em “O Homem que Sabia Javanês”, por exemplo, o protagonista se aproveita das fragilidades sociais para ascender, utilizando-se da credulidade alheia. Já em “A Nova Califórnia”, a ganância e a busca por riqueza material, conduzem os personagens a um comportamento irracional, que culmina na destruição moral e social. Essas temáticas são particularmente relevantes para a EJA, pois abordam questões como ascensão social, desigualdade e alienação, todas conectadas diretamente às vivências dos alunos sobre as condutas humanas. Assim, “(...) a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo”. (Todorov, 2009, p. 22). A literatura é uma forma de estabelecer sentido e dialogar com o mundo, de modo que no âmbito do ensino, especialmente em turmas voltadas à formação de jovens e adultos, proporciona diversos caminhos bastante significativos para o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, que o trabalho com o texto na EJA possui um papel essencial na formação crítica de cidadãos, indo além da mera alfabetização. Para Paulo Freire (1989), a educação deve ser uma prática libertadora, voltada para a conscientização dos sujeitos em relação à sua realidade social.

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem (Freire, 1989, p. 13).

O grande estudioso brasileiro Paulo Freire mostra que a educação como prática social ultrapassa as barreiras da mera decodificação de signos, concretizando-se na formação crítica e social dos sujeitos discentes. A leitura de textos que abordam temáticas sociais, como os de Lima Barreto, promove uma identificação dos alunos com os temas, ao mesmo tempo em que os incentiva a

questionar a realidade vigente. Os textos literários fornecem não apenas uma base para a interpretação de mundo, mas também uma oportunidade para a emancipação intelectual. Arroyo (2001, p. 15) defende que “a EJA enfatize uma visão totalizante do jovem e adultos como ser plano, social, cultural, cognitivo, estético, de memória”.

Essa perspectiva é essencial para alunos da EJA, a fim de que tanto o aprendizado possa ser estimulado, mas também que as relações de criticidade, estabelecidas através do diálogo, possam culminar num processo de ensino-aprendizagem significativo.

O que nos fascina, nos arrebenta o nosso poder de atribuir um sentido, abandona a sua natureza “sensível”, abandona o mundo, retira-se para aquém do mundo e nos atrai, já não se nos revela e, no entanto, afirma-se numa presença estranha ao presente do tempo e à presença no espaço (Blanchot, 1987, p. 23).

A literatura tem o poder de ultrapassar os limites do tempo e do espaço, permitindo que os leitores conectem suas vivências pessoais a contextos históricos e sociais retratados nas obras. Para Blanchot (1987), aquilo que nos fascina e nos desafia a atribuir sentido, se retira do mundo concreto e assume uma presença que transcende o tempo e o espaço.

De acordo com Bosi (2002), a literatura tem um papel formador na sociedade, oferecendo uma reflexão crítica sobre a condição humana e social. No contexto da EJA, a literatura de Lima Barreto se mostra especialmente eficaz para sensibilizar os alunos em relação às questões de desigualdade e marginalização, conectando as experiências de vida do aluno ao conteúdo literário, estabelecendo diálogos que estão para além dos muros da sala de aula.

3 APLICAÇÃO DO PROJETO EM SALA DE AULA: REFLEXÕES EM EVIDÊNCIA

O projeto literário “Nas tramas de Lima Barreto” foi aplicado a uma turma do 5º período da EJA, composta por alunos adultos, com idades variadas e experiências de vida bastante diversificadas. Para muitos, a leitura de textos literários ainda era um desafio, especialmente devido ao longo tempo afastados da escola e da prática de leitura. Antes de iniciar a leitura dos contos de Lima Barreto, foi realizada uma discussão sobre o contexto histórico e social em que o autor viveu e produziu suas obras. Para tanto, foram apresentados aspectos da marginalização racial e social que marcaram tanto a vida pessoal do escritor quanto suas narrativas. Os alunos se mostraram surpresos ao saber que Lima Barreto, um homem negro e de origem humilde, enfrentou uma série de dificuldades impostas pela sociedade de sua época, refletindo essa vivência na produção literária propriamente dita.

Durante essa etapa, alguns alunos expressaram suas dificuldades em relacionar a realidade do início do século XX com suas próprias vivências. No entanto, à medida que avançamos na leitura dos contos, muitos começaram a

identificar paralelos entre os personagens marginalizados de Lima Barreto e suas próprias trajetórias de exclusão e luta por espaço na sociedade. Ao ler os contos “O Homem que Sabia Javanês” e “A Nova Califórnia”, eles tiveram a oportunidade de compartilhar suas primeiras impressões. No conto “O Homem que Sabia Javanês”, discutiram como o protagonista se aproveita da credulidade das pessoas, ao fingir ser especialista em um idioma que ele não dominava. Esse conto narra a história de Castelo, um homem comum que, para ascender socialmente, finge dominar o exótico e desconhecido idioma javanês. Através dessa mentira, ele se aproveita da credulidade das pessoas da elite carioca, conquistando posições de prestígio e poder.

A história é uma crítica ácida de Lima Barreto à superficialidade das relações sociais e ao valor atribuído ao conhecimento, demonstrando como, em uma sociedade marcada por desigualdades, é possível enganar e manipular com uma falsa erudição. No contexto das discussões com os alunos, isso gerou uma conversa rica sobre como, muitas vezes, o valor atribuído ao conhecimento, está mais relacionado à aparência do que à verdadeira competência.

Por sua vez, em “A Nova Califórnia”, o tema da ganância provocou reflexões sobre a busca desenfreada por riqueza em detrimento de valores morais. O conto se passa em uma cidade fictícia, onde um químico misterioso chega trazendo a fórmula para transformar ossos humanos em ouro. Quando a notícia se espalha, os moradores, movidos pela ganância, começam a desenterrar ossos de cemitérios para obter riquezas. A situação gera caos e destruição, levando a uma irracionalidade coletiva. Lima Barreto leva o leitor a refletir sobre como a obsessão pelo dinheiro e o comportamento egoísta e ganancioso das pessoas, ilustram a degeneração moral através da busca desenfreada por riqueza.

Após as discussões e leituras feitas em sala, os alunos foram incentivados a produzir suas próprias narrativas, inspiradas nos contos lidos. O objetivo era que eles refletissem sobre as temáticas abordadas por Lima Barreto – marginalização, exclusão social, ganância e falsidade – e tentassem partir de uma criticidade acerca do tema para produzir sentidos discursivos. Um dos alunos, Orison, escreveu sobre um personagem que, assim como no conto “O Homem que Sabia Javanês”, fingia ser doutor para conseguir um emprego em um hospital. O trecho a seguir reflete o dilema moral do personagem:

Texto 1 – O homem que fingia ser doutor

“João não sabia nada de Medicina, mas, desesperado por causa da fome, colocou um jaleco branco e foi falar com o chefe do hospital. Ele disse que era formado em Medicina, mas, por dentro, tremia de medo de ser descoberto”.

(Produção do aluno Orisson)

A escrita de Orison mostrou uma compreensão clara do tema da fraude e da ascensão social por meio da mentira, ao mesmo tempo em que revelou sua própria percepção de como a desesperança pode levar ao engano. Por sua vez, Klara, outra aluna, criou uma história baseada no conto “A Nova Califórnia”, mas em vez de riqueza material, o objeto de ganância era uma oportunidade de emprego. No trecho abaixo, ela explora a mudança de comportamento dos personagens ao competir por uma vaga:

Texto 2 – A nova oportunidade

“Quando souberam que havia uma vaga de emprego na nova fábrica, a cidade inteira ficou agitada. Todos começaram a se esquecer de quem eram amigos. Ninguém mais ajudava o outro, porque o emprego era para um só. A ganância tomou conta da cidade”.

(Produção da aluna Clara)

Neste segundo texto, é possível perceber como a busca por uma oportunidade de emprego, pode dividir comunidades e afetar a moralidade das pessoas, trazendo uma visão contemporânea sobre a competição no mercado de trabalho. Nos dois exemplos, é possível perceber como o ato da escrita dos alunos, é emergente pela produção de sentido, através do resgate dos contos de Lima Barreto. Para tanto, cabe considerar que:

Produzir um texto é uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito não apenas atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual (Marcuschi, 2010, p. 65).

Ao criar os textos, tanto nos exemplos citados quanto nas demais produções abaixo, é possível evidenciar a necessidade dos alunos de ressaltar, através do diálogo com o livro literário, temas que são subjacentes às experiências humanas. Por conseguinte, um terceiro aluno, Carlos, criou uma história sobre um personagem que fingia ser um líder comunitário, para obter benefícios. Assim como em “O Homem que Sabia Javanês”, o protagonista manipulava as pessoas para se aproveitar delas:

Texto 3 – O impostor da vila

“Na vila, todos acreditavam que Pedro era um líder de verdade. Ele prometia resolver os problemas da comunidade, mas na verdade, só estava preocupado em encher seus próprios bolsos. Ninguém desconfiava de que ele era um impostor”.

(Produção do aluno Carlos)

A narrativa de Carlos mostra como a manipulação da confiança pode levar ao abuso de poder e revela o olhar crítico do aluno sobre a falsidade nas relações sociais, refletindo sua compreensão das nuances do conto de Lima Barreto. Essa dinamicidade dos valores sociais apresentada pelos minicontos dos alunos, característica ressaltada por Bosi (2002). Através das releituras dos contos lidos, eles próprios inserem temáticas e realidades contemporâneas, além de comuns no cotidiano dos sujeitos.

Em outro exemplo, outra aluna, Ana, escreveu sobre a ganância entre amigos, inspirada também por “A Nova Califórnia”. Em sua história, dois amigos descobrem uma fortuna escondida, mas a ganância acaba destruindo a amizade:

Texto 4 – O ouro que destruiu a amizade

“Quando acharam o ouro, João e Pedro juraram que iriam dividir tudo igualmente. Mas, aos poucos, João começou a querer mais para ele. Pedro, que também estava pensando o mesmo, logo se deu conta de que não podia mais confiar no amigo”.

(Produção da aluna Ana)

O texto de Ana mostra como a ganância pode corroer até mesmo os laços mais fortes, abordando a temática da traição e desconfiança. É possível perceber que os textos produzidos pelos alunos refletem de forma contundente, as temáticas centrais abordadas nos contos de Lima Barreto em diálogo com as realidades múltiplas da sociedade. Por exemplo, Orison, ao escrever sobre “O homem que fingia ser doutor”, capturou a essência da manipulação e da ascensão social, ecoando a experiência de Castelo em “O Homem que Sabia Javanês”.

A narrativa de Orison não apenas retrata a luta pela sobrevivência em um contexto de desigualdade, mas também revela como a busca por reconhecimento, pode levar à falsidade e ao engano. Essa relação mostra como os alunos conseguiram conectar suas experiências pessoais com as dinâmicas sociais discutidas por Barreto, evidenciando a relevância de suas obras no debate sobre a ética e a moralidade nas relações interpessoais.

Além disso, as histórias de Klara e Ana, inspiradas em “A Nova Califórnia”, ressaltam a crítica à ganância presente na obra de Barreto. Ao abordar a busca por emprego e a competição desenfreada entre amigos, os alunos foram capazes de transpor os dilemas morais dos personagens do conto para suas realidades contemporâneas. A narrativa de Klara, que explora como a ganância divide uma comunidade, e o texto de Ana, que destaca a traição entre amigos devido à ambição, refletem a degeneração moral e as consequências da busca por riqueza.

Durante o processo de produção textual, muitos alunos enfrentaram dificuldades relacionadas à estruturação de suas ideias e à transposição de suas experiências pessoais para o formato literário. A falta de prática com a escrita, foi uma barreira inicial, mas, com o apoio durante as discussões e a leitura dos contos

de Lima Barreto, os alunos começaram a se sentir mais confiantes em expressar suas ideias.

A maior dificuldade relatada por alguns, foi encontrar uma maneira de conectar os temas dos contos à sua própria realidade. Para ajudar nesse processo, utilizamos exemplos do cotidiano e discutimos como os temas da exclusão social e da marginalização, poderiam ser encontrados em diferentes situações, como o desemprego, a desigualdade de oportunidades e a competição no mercado de trabalho.

Entretanto, à medida que os textos começaram a tomar forma, ficou evidente o impacto que as histórias de Lima Barreto tiveram sobre os alunos. Muitos expressaram que a leitura e a escrita os ajudaram a refletir sobre suas próprias condições sociais e os problemas que enfrentam, trazendo uma nova compreensão crítica sobre as dinâmicas de poder e exclusão em suas vidas.

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica (Freire, 1989, p. 14).

No âmbito da leitura e escrita em sala de aula, a compreensão crítica da realidade, através do processo de ensino-aprendizagem, possui clara importância nas relações no entorno da escola. Quando a escrita dos textos dos alunos recupera aspectos da narrativa, aproxima-os também de outras realidades subjacentes ao cotidiano e às suas práticas sociais, percebe-se a vivacidade do discurso e a importância de sua individualidade.

A leitura e a produção textual dos contos de Lima Barreto pelos alunos da EJA, revelaram uma profunda conexão entre as temáticas abordadas nas obras e as vivências pessoais dos estudantes. As narrativas criadas, que refletiram dilemas contemporâneos, como a busca por emprego, a manipulação social e a ganância, demonstraram que os alunos não apenas compreenderam os contos, mas também foram capazes de reinterpretar as experiências de marginalização e exclusão social presentes nas obras de Barreto em suas realidades.

Nesse viés, podemos perceber que os textos que exploraram a falsidade e a ambição, não apenas espelharam os conflitos éticos dos personagens, mas também trouxeram à tona as tensões vividas no cotidiano dos alunos, evidenciando como a literatura pode refratar a sociedade e vice-versa. Além disso, as vozes dos alunos estavam presentes nesses pequenos textos criados.

De modo geral, as implicações pedagógicas dessa experiência são significativas. Ao utilizar a literatura de Lima Barreto como ferramenta de ensino, os educadores podem promover um ambiente de reflexão crítica, onde os alunos são encorajados a questionar suas próprias condições sociais e a desenvolver uma consciência crítica em relação ao mundo ao seu redor.

A abordagem das narrativas literárias permite que os estudantes se identifiquem com os personagens e temas, facilitando discussões sobre questões sociais pertinentes, como desigualdade, exclusão e a busca por reconhecimento. Além disso, a prática da leitura e escrita criativa, não apenas melhora as habilidades linguísticas dos alunos, mas também estimula a expressão de sentimentos e experiências, promovendo um espaço seguro para a troca de ideias e vivências.

No entanto, algumas limitações foram observadas durante o desenvolvimento deste projeto. O tempo restrito para a leitura e produção dos textos, assim como a diversidade de experiências e níveis de habilidade dos alunos, pode ter influenciado a profundidade das produções textuais. Portanto, é essencial considerar a implementação de um projeto mais prolongado e sistemático, posteriormente, que permita um aprofundamento nas discussões literárias e um suporte contínuo para a produção textual.

Por fim, futuras pesquisas poderiam explorar outras obras de Lima Barreto ou de autores contemporâneos que abordem questões sociais semelhantes, ampliando o repertório literário dos alunos da EJA. A investigação sobre a relação entre literatura e identidade social, também, poderia ser um caminho profícuo, permitindo uma compreensão mais ampla de como a literatura pode influenciar a autoimagem e a autoestima dos estudantes.

4 CONCLUSÃO

A literatura de Lima Barreto se revela como um recurso valioso e acessível para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), não apenas pela riqueza temática de suas obras, mas também pela capacidade de suscitar reflexões críticas sobre questões sociais prementes. Através da leitura e produção de textos inspirados nos contos "O Homem que Sabia Javanês" e "A Nova Califórnia", os alunos foram capazes de se conectar profundamente com as narrativas e personagens, refletindo suas próprias experiências de marginalização e exclusão. As produções textuais demonstraram que, mesmo diante das dificuldades, os estudantes encontraram formas criativas de expressar suas realidades, evidenciando a relevância da literatura como um meio de autodescoberta e conscientização social.

A experiência aqui discutida, ressalta a importância da leitura crítica e da produção textual no desenvolvimento da sensibilidade e do interesse pela literatura entre os alunos da EJA. Ao explorar as obras de Lima Barreto, os educadores podem não apenas enriquecer o repertório literário dos alunos, mas também proporcionar um espaço para discussões significativas sobre desigualdade, ética e moralidade nas relações sociais. Assim, o ensino da literatura não deve ser visto apenas como uma prática acadêmica, mas como uma ferramenta de transformação social, capaz de fomentar a conscientização crítica e o empoderamento dos estudantes.

Em suma, este estudo reafirma que a literatura, especialmente a de autores como Lima Barreto, pode desempenhar um papel fundamental na educação de jovens e adultos, ajudando-os a despertar a sensibilidade para temas sociais e estimulando o interesse pela leitura. As reflexões e produções dos alunos apontam para um caminho promissor que merece ser aprofundado em futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In: Alfabetização e cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos*, n. 11, abril 2001.
- BARBOSA, F. de A. Prefácio. *In: BARRETO, L. Melhores contos*. São Paulo: Editora Global, 2010.
- BARRETO, L. A nova Califórnia. *In: MORICONI, I (Org.). Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BARRETO, L. O homem que sabia javanês. *In: MORICONI, Italo (Org.). Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BLANCHOT, M. **O espaço literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- BOSI, A. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, M. **Revolta e melancolia: uma leitura da obra de Lima Barreto**. São Paulo: Annablume, 2013.
- PRADO, A. **Lima Barreto: uma autobiografia literária**. São Paulo: Editora 34, 2004.
- PRODANOV, C.; FREITAS, E. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.
- RESENDE, B. **Lima Barreto e o Rio de Janeiro em fragmentos**. São Paulo: editora Autêntica, 2016.
- TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

LUZ, CÂMERA, INCLUSÃO: A REPRESENTATIVIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA TELEDRAMATURGIA BRASILEIRA

José Caio Daniel Germano Silva
José Dantas da Silva Júnior

1 INTRODUÇÃO

"Deficiente" é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino.
(Deficiente, de Mário Quintana).

Desde muito tempo, o costume de acompanhar as narrativas dramatizadas na televisão, constitui uma das características marcantes do povo brasileiro. Povo este que encontrou nas artes cênicas, uma forma dinâmica de discutir temas que fazem parte do cotidiano e, por vezes, são considerados assuntos intocáveis, que, no entanto, são importantes a serem discutidos pela sociedade atual sem empecilhos.

Considerando a amplitude e a diversidade do público que dá audiência às novelas veiculadas em horário nobre na televisão brasileira, este trabalho se propõe a analisar a representatividade da pessoa com deficiência na teledramaturgia brasileira, tendo como ponto de partida, a personagem Juliana, da novela *Travessia* (2023), escrita por Glória Perez e exibida pela Rede Globo, no período de 10 de outubro de 2022 a 5 de maio de 2023, com um total de 179 capítulos.

Neste sentido, o presente trabalho adota uma abordagem qualitativa para selecionar cenas da novela em questão, com o objetivo de analisar a participação dessa personagem, verificando como ela apresenta e problematiza os desafios vivenciados cotidianamente pelo público com deficiência. Além disso, nossa pesquisa oferece a descrição visual das imagens contidas no corpo do texto como recurso de acessibilidade para pessoas com deficiência visual ou baixa visão.

Cabe ressaltar que a representação de pessoas com deficiência, assim como a de representantes das diversas camadas sociais da população brasileira, é assegurada pelo artigo 93 da Lei 8213 de 1991, que garante o direito à empregabilidade de profissionais com algum tipo de deficiência em empresas. No entanto, a pauta da inclusão, além de ser uma obrigação da indústria televisiva, torna-se necessária para a promoção de um amplo e saudável debate sobre a convivência com as diferenças em nossa sociedade.

Conforme dados do último censo demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), coletados em 2022, estima-se que o Brasil tenha uma população de 18,6 milhões de pessoas com algum tipo de

deficiência, o equivalente a 8% da população brasileira¹. Diante dessa realidade, nossa sociedade, em sua totalidade, deve ser instigada a promover, diariamente, ações efetivas que possibilitem a inclusão e a representatividade desse público em todos os espaços.

Neste contexto, a teledramaturgia nacional exerce um papel importante na consolidação dos hábitos e costumes que orientam o cotidiano de uma nação, o que se deve à forma poética utilizada por essa indústria para desenvolver narrativas sobre os problemas reais da população. Ao investigar o vasto acervo de novelas brasileiras, Faria e Casotti (2014) declaram que:

No Brasil a intensa produção de telenovelas estabeleceu uma consistente fabricação de produtos culturais a partir dos quais a nacionalidade brasileira é problematizada, a identidade é elaborada e os padrões de comportamento individual, familiar e grupal são discutidos por intermédio de uma pedagogia coordenada pela mídia (Faria; Casotti, 2014, p. 2).

Além disso, em um país de dimensões continentais, as telenovelas também operam como um poderoso veículo de comunicação, com a capacidade de dialogar com várias culturas e dialetos de maneira criativa e lúdica. Ademais, são essas características que credenciam as novelas como um espaço adequado e necessário para chamar a atenção pública para as pautas que circundam o cotidiano das pessoas com deficiência.

Nesse contexto, temos a personagem Juliana, interpretada pela atriz Tabata Contri, uma advogada com deficiência, cuja profissão revela os desafios da convivência em uma sociedade não inclusiva, apesar de tantos debates. Cabe destacar que a personagem criada por Glória Perez, não aparece na trama apenas para discutir a importância da inclusão; sua presença também motiva grandes reflexões acerca do preconceito escondido nas pequenas atitudes do dia a dia.

Diferente dos personagens Tonho da Lua e Maíra, interpretados respectivamente por Marcos Frota em *Mulheres de Areia* (1993) e Sophie Charlotte em *Todas as Flores* (2022), Tábata Contri é uma atriz com deficiência permanente, causada "(...) devido a um acidente de carro, em 2000. Tábata torna-se, assim, a primeira atriz cadeirante da história da teledramaturgia brasileira" (Postal, 2016, p. 08). Assim, a novela proporciona ao telespectador, infinitas possibilidades de reconhecimento, oferecendo, além da ficção, um encontro com a realidade cotidiana do público PCD, como é perceptível na figura 1, na qual a personagem tenta embarcar em um táxi, mas é impedida pela barreira da falta de acessibilidade no veículo:

¹ Esses dados foram divulgados pelo Governo Federal por meio do site do Ministério dos Direitos Humanos (Brasil [...], 2023).

Figura 1: Juliana tenta pegar um táxi, e o motorista rejeita a corrida por causa da cadeira de rodas.



Fonte: Globoplay

Fica perceptível, através desta cena, um retrato fidedigno e realista de uma sociedade que, por muito tempo, foi acostumada a invisibilizar o cotidiano das pessoas com deficiência, a ponto de não antecipar a solução de problemas simples desse público. Neste cenário, o fato de o táxi não ser acessível, acarreta muitos contratempos desnecessários para a vida da pessoa com deficiência, comprometendo toda a sua agenda, devido a essa triste e ultrajante realidade de despreparo. Através da personagem Juliana, observamos uma violação evidente do direito de ir e vir, que, por sua vez, é garantido pela nossa Constituição.

Nesta perspectiva, a telenovela nos convida a perceber que as ideias preconcebidas em relação às pessoas com deficiência não podem ser entendidas como uma realidade isolada a um contexto histórico, pois, como afirma Silveira (2012, p. 17), "[...] a população brasileira não só é preconceituosa, como não está preparada para viver com o diferente daquilo que lhes foi ensinado como sendo o 'normal' [...]". Isso nos leva a compreender a necessidade de ter uma personagem como Juliana, interpretada por uma atriz com deficiência na TV aberta, em horário nobre, para mostrar a toda a sociedade que a diversidade abre portas para o progresso social e a construção de novos conceitos éticos. Essas práticas são motivadas pelo capacitismo, termo utilizado para distinguir o preconceito contra todas as pessoas com algum tipo de deficiência. Segundo Loreto (2021), essa infeliz realidade pode ser caracterizada como um:

Conjunto de teorias e crenças que estabelece uma hierarquia entre os corpos considerados normais e os 'anormais', embasada em uma teoria de corponormatividade, que inferioriza os corpos de pessoas com deficiência, relegando-os à condição de incapazes (Loreto, 2021, p. 7).

Percebemos que a dificuldade de identificar o capacitismo nas estruturas da sociedade moderna é um fato incontestável, o que ocorre porque esse preconceito está enraizado desde os primórdios na formação do ser humano, muitas vezes, disfarçado em atitudes de suposto carinho e afeto. No entanto, tais práticas delituosas, ao se refletirem nos ambientes de convivência social, acarretam graves danos que ferem não só o indivíduo com deficiência, mas também afetam o coletivo, ou seja, todo o conjunto da nação.

Cabe ressaltar que a ideia pré-concebida de uma ilusória funcionalidade, trazida pelo capacitismo, a partir da injusta dicotomia entre corpos, compartilha das mesmas raízes do racismo estrutural. Atitudes discriminatórias contra pessoas com deficiência, em ambientes públicos e privados, constituem crime previsto no artigo 88 da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, da Constituição Brasileira, com penas de reclusão e multa. No entanto, a sociedade insiste em perpetuar princípios contrários à promoção da cultura de respeito aos direitos das pessoas com deficiência. Prova disso, é o que pode ser constatado na análise da imagem 2, quando a personagem encontra barreiras estruturais para realizar um evento em um estabelecimento comercial:

Figura 2: Juliana e seus convidados tendo dificuldade para acessar um estabelecimento comercial.



Fonte: Globoplay

A pessoa com deficiência deve ocupar o lugar de sujeito dono de sua própria história, não se limitando às barreiras sociais que lhe são impostas diariamente. Esse autorreconhecimento é uma parte importante do processo de inclusão social, pois é a partir dele que o indivíduo é impelido a atuar na sociedade, buscando e exercendo seus direitos.

Neste sentido, a novela “Travessia” (Perez, 2023), ao apresentar essas discussões no horário nobre da televisão brasileira, com a personagem Juliana, que

representa a luta das pessoas com deficiência, já evoca um maior nível de verossimilhança para a narrativa. Isso porque, como afirmam Faria e Casotti (2014), é comum encontrar "nas cenas de novelas, esse tipo de barreira fica evidente quando os outros personagens demonstram acreditar que pessoas com deficiência não podem frequentar locais de lazer" (Faria; Casotti, 2014, p. 9). Quando essa realidade é discutida abertamente de forma abrangente, as pessoas com deficiência encontram maneiras de se impor perante o preconceito existente no pensamento e nas estruturas sociais, a fim de alcançar, de forma autônoma, o pleno exercício de seus direitos.

Além disso, quando a telenovela convida o telespectador a perceber a gravidade do capacitismo nos pequenos atos e expressões do cotidiano, contribui de forma significativa para uma mudança positiva de pensamento na sociedade. Essa mentalidade, segundo Loreto (2021),

[...] O preconceito sempre perceberá a pessoa com deficiência (seja lá qual for a deficiência) como alguém que não pode. Não pode alcançar objetivos na vida profissional, não pode ter uma vida conjugal, reprodutiva e nem sexual, não pode se divertir, dançar, beber, brincar. Asseverar a incapacidade de uma pessoa, simplesmente pela sua condição de deficiência e até mesmo de doença, é de uma brutal estupidez. (...) (Loreto, 2021, p. 14-15).

Essa forma equivocada de pensamento, acarreta muitos impactos desnecessários para a vida da pessoa com deficiência, que percebe com facilidade, não apenas nas estruturas inacessíveis, como vimos nas cenas da personagem Juliana, mas também no tratamento (in)consciente, que é dado ao indivíduo com deficiência. Cabe ressaltar que o preconceito, quando dirigido a uma pessoa devido a alguma limitação, independentemente de sua natureza, tem o poder de representar uma barreira que impossibilita a inclusão e o progresso da sociedade, no mais amplo sentido da palavra.

Entretanto, as pessoas com deficiência, ao fazerem valer o direito à cidadania, conseguem usar sua autonomia como uma importante ferramenta de combate ao preconceito. Essa autonomia não pode ser entendida como um simples ato de superação por parte da pessoa com deficiência que, apesar dos obstáculos diários, consegue dar um novo sentido à rotina, sem se limitar às implicações naturais da deficiência. Essa característica faz com que Juliana exerça um papel social muito importante no ambiente da narrativa, como é exposto na imagem 3, na qual ela é impulsionada a criar uma campanha de divulgação da LBI (Lei Brasileira de Inclusão):

Figura 3: Juliana conhecendo Vandami e recebe seu apoio em uma campanha.



Fonte: *Globoplay*

Essa iniciativa, além de ter uma conotação educativa por abrir as portas do conhecimento sobre os direitos garantidos por lei às pessoas com deficiência, também deve ser compreendida como um verdadeiro ato de resistência da personagem, que não se acomoda diante de uma sociedade fundamentada em práticas de exclusão e preconceito e vai à luta em nome da inclusão e do bem-estar de todos os integrantes de sua comunidade.

Neste âmbito, consideramos Juliana uma personagem que impulsiona a reação do público com deficiência, contra o preconceito, através de seus atos em cena e dos posicionamentos que defende de forma enfática, forte e bem-humorada. Como é possível perceber no recorte da cena, no qual a personagem fala: “Bem que eu queria né! Mas tem um degrau aqui, e a cadeira ainda não é voadora!” (Travessia, 2023).

Esse jeito educado e irônico de tecer duras críticas às estruturas inacessíveis atua fortemente nas cenas da novela, trazendo leveza a um debate doloroso e relevante para nossa nação ao longo de toda a trama. Isso mostra ao telespectador uma evolução na construção das novelas, o que, segundo Postal (2016), pode ser compreendido como:

Assim, têm-se empregado, ultimamente, muitas estratégias para eliminar a imagem estereotipada de prostração e de inatividade do deficiente. Uma delas é mostrar que o deficiente motor – movido pelas paixões da obstinação e do entusiasmo – tem enfrentado os obstáculos e conquistado a inclusão que, segundo Pedrinelli (2004: 31), é a possibilidade efetiva de participação na construção da vida social e nos bens culturais e educacionais nela produzidos (Postal, 2016, p. 2).

As telenovelas brasileiras permitem ao público a possibilidade de enxergar a pessoa com deficiência para além de suas limitações, mostrando que é possível ter

uma vida social ativa em todos os aspectos. Pensar em uma sociedade onde as relações sejam pautadas pelo princípio da equidade e da inclusão social, exige um espaço aberto para que os erros do passado não se estabeleçam como fundamentos para as futuras gerações. Por isso, essas estratégias utilizadas pela indústria televisiva do audiovisual, são imprescindíveis para que a sociedade, sobretudo, a comunidade PCD, se reconheça nessas narrativas e busque viver em perfeita harmonia em um ato mútuo de respeito.

Por esse viés, em “Travessia” (Perez, 2023), ao trazer à tona uma personagem com o perfil de Juliana — uma mulher, advogada, autônoma e cadeirante — coloca à prova todos os paradigmas e as consequências que o capacitismo causa na sociedade, como sugere Silveira (2012) ao destacar que:

[...] a interação da sociedade com um personagem com uma deficiência física pode produzir outros significados para a deficiência, sendo capaz de consolidar e/ou modificar o olhar que a pessoa sem deficiência tem sobre a pessoa com deficiência e o olhar que a pessoa com deficiência tem de si própria (Silveira, 2012, p. 19).

A convivência trabalhada na ficção tem uma forte repercussão no pensamento social, atuando com efeitos positivos na vida de tantos homens e mulheres com deficiência, vítimas de séculos de exclusão e preconceito. Assistir Juliana em cena, reflete para o público com deficiência, um universo de possibilidades que ultrapassa o ambiente ficcional, impactando até mesmo o conhecimento do indivíduo e elevando sua autoestima enquanto pessoa com deficiência. É possível afirmar que a teledramaturgia brasileira, ao longo dos anos, tem se esforçado para incorporar o discurso da inclusão em suas narrativas, apresentando ao público personagens com os mais diversos tipos de deficiência em suas tramas, o que tem permitido uma aproximação mais veraz dos desafios e percalços vividos cotidianamente por essa parcela da população.

“Travessia” (Perez, 2023), escrita por Glória Perez, convidou a população brasileira a discutir abertamente a inclusão social das pessoas com deficiência na sociedade, apresentando uma personagem que se distancia dos questionáveis “padrões de beleza”, que representam um enorme retrocesso para o mundo. A partir dela, podemos reconhecer que nenhuma pessoa com deficiência — seja física, mental ou intelectual — deve ser compreendida como sinônimo de incapacidade ou ineficiência. Entretanto, cabe ressaltar que, embora essa participação seja precisa e necessária, ainda é pequena. É preciso explorar ao máximo as potencialidades que a teledramaturgia oferece, mostrando que é possível conviver com uma deficiência sem deixar de lado as relações pessoais, afetivas, amorosas e profissionais, desafiando o preconceito enraizado na sociedade sem medo ou vergonha de ser feliz.

Os personagens com deficiência devem ser compreendidos não como indivíduos que contam uma história de superação para o entretenimento e comoção

do público, mas como uma denúncia das estruturas preconceituosas, que limitam a participação ativa das pessoas com deficiência na sociedade, apostando sempre na possibilidade de alcançarmos acessibilidade e inclusão verdadeiras para todos, pessoas com e sem deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, indica pesquisa divulgada pelo IBGE e MDHC. [S. l.], 7 jul. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc>. Acesso em: 17 abr. 2024.

CARRASCO, V. **Todas as Flores**. Direção artística: Carlos Araújo. Rio de Janeiro: Globoplay, 2022. Plataforma de *streaming*

FARIA, M. D. de.; CASOTTI, L. M. Representações e estereótipos das pessoas com deficiência como consumidoras: o drama dos personagens com deficiência em telenovelas brasileiras. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 21, n. 70, p. 387-404, set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-92302014000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/7bTq8X4fxcrZsY6ShCD3BVw/>. Acesso em: 17 abr. 2024.

LORETO, L. C. **Capacitismo**: o que é isso? [S. l.]: Independently Published, 2021.

MORAES, C. D. M.; SCORALICK, K. O outro com deficiência na TV: uma análise da representatividade por apresentadores e repórteres no telejornalismo e demais gêneros televisivos. **ANALECTA** – Centro Universitário Academia, Juiz de Fora, v. 6, n. 3, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/ANL/article/view/2748>. Acesso em: 20 mar. 2024.

PEREZ, G. **Travessia**. Direção: Mauro Mendonça Filho. Rio de Janeiro: Globoplay, 2023. Plataforma de *streaming*

POSTAL, J. Cadeirantes em ação: uma abordagem semiótica da inclusão social do deficiente motor nas narrativas ficcionais. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras Publicado**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/9623>. Acesso em: 15 abr. 2024.

RIBEIRO, Y. **Mulheres de Areia**. Direção: Carlos Magalhães, Ignácio Coqueiro e Wolf Maya. Rio de Janeiro: Globo, 1993. TV aberta.

SILVEIRA, B. R. **Entre a vitimização e a divinização**: a pessoa com deficiência em *Viver a Vida*. Porto Alegre: 2012.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: A LEITURA DE POESIA NA SALA DE AULA, EXPERIÊNCIA A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

Ivania Monyze de Oliveira Silva
Lady Daiane da Conceição Soares
Diana Maria Leite Lopes Saldanha

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma experiência de mediação pedagógica de leitura de poesia realizada em sala de aula. A proposta foi planejada na disciplina optativa “Literatura Infantojuvenil”, ministrada no 7º período do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* de Pau dos Ferros (CAPF), e realizada durante o Estágio Supervisionado II.

Entendemos a importância da inserção da leitura de poesias em sala de aula para despertar o interesse pelo texto literário. A mediação objetivou levar o texto literário para sala de aula, despertando o gosto pela leitura literária, desenvolvendo habilidades de leitura, escrita e a oralidade por meio do gênero cordel. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal “Mandacarú do Sertão”, com alunos da turma do segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Adotou a abordagem qualitativa e pesquisa de campo, tem como instrumento o diário de campo e a observação em sala de aula. Para a construção dos dados desenvolvemos uma mediação de leitura com o livro *A casa da minha avó*, Manoel Cavalcante (2017), a partir da proposta de estratégias de leitura por andaimes de Graves e Graves (1995).

É importante ressaltarmos que o texto literário, principalmente a poesia, é essencial para despertar o interesse e o gosto pela literatura, portanto, as estratégias de mediação são fundamentais para tornar esse momento prazeroso. Somando-se a experiência realizada no Estágio supervisionado II, discutimos a importância da mediação pedagógica para uso de estratégias de leitura na sala de aula com o gênero poesia. Como processo de construção do nosso conhecimento sobre o tema, apoiamos nossas pesquisas teóricas em autores que tem o tema como discussão, tais como Graves e Graves (1995), Saldanha (2018), Lima (1979) Coelho (1991) Lajolo (2018)

Para desenvolver o gosto pela leitura, principalmente do texto literário, é necessário realizar aulas que motivem e agucem a imaginação das crianças, levando de forma dinâmica e lúdica o texto para sala de aula, o que pode ser possível mediante estratégias metodológicas que contribuem para esse fim. Assim, surge a necessidade de se discutir e refletir sobre a temática em questão, uma vez que devemos proporcionar o gosto pela leitura e não o hábito.

Nessa perspectiva, para alcançar os objetivos deste trabalho, fizemos a revisão da literatura acerca da temática em questão, com intuito de fortalecer nossas discussões e reflexões sobre o presente estudo. Além disso, como metodologia, realizamos rodas de leitura com os alunos em sala de aula, utilizando a estratégia de leitura por andaime de Graves e Graves (1995), também fizemos momentos de leitura compartilhadas e individual, trabalho em grupos, jogos e brincadeira com o gênero poesia. Através das obras literárias a criança adentra em vários mundos, expande a imaginação, transita entre o real e o ficcional, passa por diversas experiências e emoções, pois a literatura tem a força de nos levar a vários lugares com apenas o virar de uma página.

Desse modo, a pesquisa foi realizada na Escola Municipal “Mandacarú do Sertão”, com alunos da turma do segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para a construção dos dados, desenvolvemos mediação de leitura com o livro *A casa da minha avó*, Manoel Cavalcante (2017), a partir da proposta de estratégias de leitura por andaimes de Graves e Graves (1995).

2 ASPECTOS METOLÓGICOS

A fim de desenvolver este estudo, foi necessário primeiramente, realizar um estudo bibliográfico, o qual segundo Gil (2008, p. 50), é realizado “a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, para nos dar respaldo teórico e conhecimento sobre o tema. A partir dos processos de conhecimentos de autores que discutem o assunto, podemos tecer nossas reflexões compreendendo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido ao longo do estudo.

Desse modo, a pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa, levando em consideração as experiências vivenciadas durante o Estágio II, por meio do desenvolvimento da aula de regência em pauta. Realizamos rodas de leitura, a partir das estratégias de desenvolvimento estruturado com pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura nas quais percebemos o envolvimento dos alunos nas aulas de forma efetiva.

3 A LITERATURA NA SALA DE AULA

A literatura esteve presente desde os primórdios da vida, pois ela é arte, cultura e vivências. Os marcos dos períodos de determinado tempo, trazem importância para escritos literários, pois marcam uma época. A literatura egípcia baseava-se nas religiões e costumes; a literatura Grega via-se nos poemas épicos *Ilíada*, nos mitos e na filosofia; no período medieval, o literário tinha como foco o amor, e a Idade Moderna, podemos ver o sentimental bem-marcado nas obras. Para Saldanha (2018, p. 47), “diríamos que a literatura é um legado que as gerações

herdam de seus antepassados, pois narra a vida dos povos, as vivências, os medos, as lutas, as vitórias, os costumes e a cultura”.

Então, é essencial que possamos ajudar as crianças e jovens no processo de desenvolvimento escolar, despertando o gosto pela leitura do texto literário, para isso, é necessário buscar estratégias que favoreçam essa atividade, tendo em vista as dificuldades de inserir a literatura nas salas de aula como parte do repertório didático escolar, pois são vários desafios hoje que interferem no ensino da literatura e do texto literário na sala de aula.

Nesse sentido, a sociedade contemporânea faz uso de recursos tecnológicos que afastam a leitura do texto literário, porém, essas novas tecnologias podem ajudar no processo de divulgação de várias obras literárias, pois para aqueles que não dispõem de acesso a livros, encontram as obras digitais, que podem ser lidas e trabalhados pelos professores em sala de aula.

No âmbito escolar, é imprescindível a oferta de leitura de literatura às crianças, no entanto, alguns professores levam obras maçantes, que desagradam e desestimulam o aluno, afastando-os da literatura. Sousa (2017 p.15) ratifica essa ideia enfatizando que “a leitura é feita na maioria das vezes pela obrigatoriedade nas escolas e essa leitura escolar está distante da realidade das experiências pessoais dos estudantes, o que acaba fazendo com que muitos deixem a leitura de lado”.

Sob essa ótica, devemos analisar a obra que será trabalhada, para que seja apropriada para a sala, uma leitura que os incentive a ler cada vez mais, pois a literatura ajuda não só no desenvolvimento das características do sujeito, mas também amplia a visão de mundo e contribui para o enfrentamento de situações adversas que surgem, conforme argumenta Bettelheim (2002, p. 12), “enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade.”

Ao mediar uma leitura literária, o professor precisa planejar estratégias que despertem a atenção dos alunos e os convidem a leitura ou escuta do texto literário. Para desenvolvermos nossa atividade, utilizamos Graves e Graves (1995), que trazem o conceito de leitura por andaime, uma estratégia para aproveitar melhor o texto que se divide em dois momentos: o planejamento e a implementação. A implementação consiste em três etapas: pré-leitura, durante-leitura e pós-leitura, a mediação em questão atrai os ouvidos atentos da criança, pois ela foi pensada, nas palavras de Graves e Graves (1995, p.1) como “uma série de atividades especificamente desenhada para assistir um grupo particular de estudantes a ler com sucesso, entender, apreender, e apreciar uma seleção particular de textos”.

A leitura por andaime foi pensada para dar suporte a criança não alfabetizada, onde a pessoa responsável por guiar a leitura, passará por três etapas, a pré-leitura, em que irá ser ativado o conhecimento prévio do aluno, utilizando alguma motivação para conseguir o interesse do mesmo, como explorar a capa do livro, o título do texto, pedir para eles levantarem hipóteses sobre a história; o durante a

leitura consiste no mediador ler para os alunos a história, ele pode ir fazendo indagações ao longo do texto que irão ajudá-los a interpretar as imagens dispostas na obra, tais quais “O que acham que o personagem está sentindo?”, “o que vocês acham que o personagem vai fazer agora?”. Ou ler a história com entonação; a pós-leitura é última etapa, em que ao término da obra, o professor mediador abre a discussão, para que os alunos se sintam livres para dizer o que achou da história e se já passaram por uma situação parecida, e as perguntas que fizeram foram respondidas? Essa abordagem tem o objetivo de auxiliar o aluno na compreensão de leitura, incentivar reflexões, análises e discussões, dá independência, pois a leitura por andaime é temporária, com o tempo o aluno irá interpretar a obra por si só, além de estar formando um leitor.

Para o aluno desenvolver senso crítico, discursivo e confiança, o professor deverá lhe dar espaço para a fala, para suas opiniões e suas perguntas, a mediação de leitura por andaime de Graves e Graves (1995 p.10), é um exemplo de mediação literária que trabalha esses aspectos citados, e que “[...] o objetivo em planejar e realizar qualquer Experiência de Leitura com Andaimos é claro: o objetivo é fazer todo o possível para assegurar que o estudante tenha uma experiência de leitura bem sucedida”.

Ademais, a leitura por andaime, também, proporcionará para a criança/adolescente, uma experiência inesquecível, pois o professor mediador, irá considerar os aspectos de necessidade e interesses da sala de aula, bem como selecionar textos que irão atraí-los. Quando bem trabalhada, levando principalmente em consideração, a fala do aluno e os seus posicionamentos da obra, a literatura estimulará a imaginação, a criatividade, o senso crítico e a oportunidade de viverem grandes aventuras sem sair do chão.

Por outro lado, a literatura não deve estar atrelada a uma moral, sobretudo em sala de aula. As obras devem priorizar o sentir, seja em um assunto que o aluno se identifica se solidariza ou temas fraturantes, assuntos que a sociedade trata como tabus, como a morte, a separação, sexualidade, reafirmando o que pontua Amarilha e Oliveira (2023, p. 34): “a literatura não se limita a passar uma moral ou ensinar uma lição específica, mas proporcionar vivências por meio da ficção”

É importante destacar que as obras literárias não devem ser trabalhadas apenas como suporte ao ensino gramatical ou nas datas comemorativas, pois a literatura seria relacionada como um complemento da data em questão, que as obras trazem meramente o sentido de ensino, deixando de lado as suas principais funções. É importante que a literatura seja frequente na sala, pois o aluno irá tê-la como necessária para si, visto que ela traz sensações, onde se revive vivências que poderão ser compartilhadas e discutidas em sala, tendo assim trocas de experiências.

Quando levamos o livro para a sala de aula, é preciso explorar as imagens, essenciais para a obra, elas atrairão a atenção do aluno, pois as cores e os traços das

ilustrações, aguçam a curiosidade, além de que a leitura de imagem dos mesmos seria exercitada. Amarilha e Oliveira (2023, p. 34) explicam que “as elaborações realizadas na linguagem visual são intencionais e colaboram para a construção do sentido, por isso também devem ser levadas em consideração na hora de serem selecionadas para as crianças”.

Por isso, quando se examina as obras literárias, vê-se que cada aspecto delas trará para o aluno novas experiências, aprendizados e desenvolvimentos, pois uma simples capa, quando observada em conjunto, pode gerar uma discussão sobre o que a obra irá tratar, bem como o nome da história, de forma que a imaginação dos ouvintes é posta em execução quando o professor lê e pergunta se os alunos sabem do que se trata.

Outro fator primordial que tange a literatura, é a cultura representada através das obras, forma de preservar e divulgar a essência das mesmas, seus costumes, crenças e tradições que se transforma em um meio de incentivo e respeito a diversas culturas, pois os alunos, ao conhecer outras culturas, percebendo as singularidades do povo que ele faz parte para o que está estudando, a curiosidade que a criança tem acaba fazendo-a querer saber mais sobre as outras culturas.

Podemos exemplificar essa construção, com a obra *Só um minutinho*, de Yuji Morales (2018), a qual traz a história de uma vovó que engana a morte; um livro que apresenta em suas ilustrações, vários aspectos dos costumes mexicanos. Essa e muitas outras obras, enriquecem o aprendizado educacional, emocional e de mundo do aluno que, interagindo com a obra, aprenderá outras culturas, e outros assuntos que irá se conectar com o sentimento que os personagens passam e terá conhecimento de várias formas de vivências.

4 RESULTADOS

Para a construção dos resultados, implementamos uma mediação de leitura utilizando o livro *A Casa da Minha Avó*, de Manoel Cavalcante. Escolhemos essa obra devido à sua capacidade de conectar o leitor com uma realidade familiar e significativa, uma vez que a casa da avó é um elemento central na vida das crianças. Além disso, o texto apresenta uma linguagem acessível e adequada para a faixa etária. Para isso, utilizamos a estratégia de "Leitura por Andaime", de Graves e Graves para guiar a mediação. Nosso objetivo principal foi despertar o interesse dos alunos pelo texto literário. Considerando que estamos lidando com crianças do segundo ano escolar, é crucial que o texto seja atraente e relevante para sua experiência e compreensão.

Além disso, a experiência com o texto literário, deve ser enriquecida por atividades lúdicas, que não apenas tornam a leitura mais envolvente, mas também promovem a colaboração e o engajamento, permitindo que os alunos compartilhem suas interpretações e se envolvam de forma mais dinâmica com o texto, ampliando

sua compreensão e prazer pela leitura. Assim, é notável o quanto é importante a literatura estar presente na sala de aula, uma vez que é parte fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Nesse sentido, é fundamental que a literatura esteja inserida como parte do currículo das escolas, para que seja efetivada realmente na prática essa aprendizagem, já que percebemos que o texto literário e a literatura, são esquecidos e se atribui mais valor a outros componentes curriculares. Sobre sua importância no contexto de sala de aula, Caiel e Oliveira relatam que:

[...] a abordagem da literatura na escola teria muito a ganhar se contribuísse com o deslocamento de fronteiras, a transposição de convenções e a vinculação do texto a práticas sociais e culturais historicamente situadas, tornando-o, assim, um elemento vivo na experiência dos alunos (Caiel; Oliveira, 2010, p. 8).

É imprescindível que a literatura seja posta como meio de desenvolver o sujeito em todas as suas formas, de modo que o contexto educativo favorece o encontro da criança com o texto literário, sendo muitas vezes, o único acesso desta com a literatura. Portanto, é necessário que as aulas se tornem fonte desse saber, para isso, deve realizar-se de forma mais dinâmica, lúdica e prazerosa.

Neste ponto, torna-se importante o papel do professor como mediador dos saberes, especialmente, no que diz respeito à promoção da leitura. A biblioteca escolar desempenha um papel importante na formação do aluno, pois consiste em um espaço para fomentar a leitura, descobrir e explorar os gêneros literários com os quais mais se identifica, mas também expande o trabalho do professor como formador de leitores, oferecendo um espaço para a implementação de estratégias pedagógicas voltadas para a leitura. Para Souza (2017, p. 59), “uma necessidade de maior conscientização da importância em ter esse espaço, pela escola e professores, pois é por meio da biblioteca que a criança terá acesso a uma maior gama de livros, desenvolvendo o gosto pela leitura”.

Por isso, o professor que tem entre seus preceitos, permitir ao aluno a liberdade para leitura, está formando um novo leitor, pois quando a criança tem a escolha do que ler, abre-se um leque de possibilidades para ela, onde não se sente desmotivada, pois irá ter em seu repertório de leitura, livros que despertam sua imaginação e que fará parte da sua realidade. Não seria uma leitura massiva, o profissional da educação estaria incentivando cada vez mais a ingressar no mundo literário, pois

No contexto escolar, é necessário franquear aos alunos a possibilidade de escolha, de selecionar textos com os quais se identifiquem, a fim de que possam usufruir de leituras mais próximas da sua realidade e também da sua capacidade de interpretação, o que pode fazer com que se sintam motivados a iniciar novas investidas em obras diferentes, capazes de

ampliar sua criatividade e seu conhecimento de mundo (Galvão e Silva, 2017 p. 224).

Quando os alunos têm a oportunidade de escolher suas leituras, o aprendizado tende a ser mais proveitoso, e as chances de formar leitores engajados, aumentam significativamente. Uma mediação de leitura planejada e estratégica, não apenas facilita esse processo, mas também contribui para o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de argumentação. Além de transformar a leitura em uma atividade prazerosa, essa abordagem pode inspirar os alunos a influenciar positivamente aqueles ao seu redor, promovendo uma apreciação mais profunda da leitura em sua comunidade. Em suma, ao desenvolver as estratégias de leitura com as crianças, foi satisfatório, percebemos isso pelo interesse e participação nas atividades, a partir da construção de diálogo sobre a leitura, pois mediante as discussões realizadas, foi notório o envolvimento deles com a história e as atividades propostas tanto orais, escritas como no momento do reconto.

Primeiramente, fizemos uma pré-leitura para despertar o interesse pela história, através da capa do livro, título, autor, pedindo para eles levantarem hipóteses sobre a história. Em seguida, fizemos a contação, seguida de pós-leitura, quando abrimos discussão sobre a história, perguntamos sobre suas impressões do texto, e reconto da história. No segundo momento, fizemos um período com memórias para falar sobre a casa dos avós com o seguinte questionamento: O que tem na casa da minha avó? Cada um contou quem eram seus avós; se eram presentes em suas vidas, se a história tinha a relação com eles, como era a casa de seus avós e, assim, estabelecemos um diálogo com os alunos ativando seus conhecimentos e sentimentos familiares.

Após isso, pedimos que fizessem o reconto da história, em que quem quisesse, poderia recontá-la da maneira que compreendeu. Com essa atividade, muitos alunos foram voluntários e recontaram com suas palavras a história, retomando os momentos marcantes da história, realizando atividade escrita, na qual pedimos que eles fizessem uma representação através de desenho, de frases escritas, pintura da casa de seus avós, cada um escolheu a melhor forma de fazer isso. Nesse sentido, podemos concluir que o texto literário, principalmente, a poesia, é essencial para despertar o interesse e gosto pela literatura, portanto, as estratégias de mediação são fundamentais para tornar esse momento lúdica e prazeroso.

5 CONCLUSÃO

A mediação de leitura realizada, trouxe para os alunos momentos enriquecedores que proporcionaram discussões calorosas em que se percebeu que a obra expande a leitura de mundo, comparações com a realidade vivida por eles e questionamentos. Com base no que foi observado na mediação, eles se tornarão

futuros leitores, adquirindo o gosto pela leitura e indivíduos mais críticos que dispõem de opiniões próprias.

A literatura permite integrações no contexto educacional e na sala de aula, ela não pode ser vista como um objeto para trazer preceitos morais para o aluno. Esse não é o intuito, a literatura é arte, expressa visões de mundo com palavras, em que cada indivíduo tem a liberdade de interpretá-las. Os textos literários trarão para a aula riquezas, visto que além de promover aulas mais dinâmicas, interativas, incentivando o discurso, as dúvidas e perguntas do aluno, ela será um meio importante para o desenvolvimento da criança.

Nesta perspectiva, faz-se necessário a reflexão acerca das metodologias pedagógicas que podem incentivar tanto a leitura como o uso da literatura na escola, como parte integrante do currículo da área da linguagem, uma vez que como potencial de conhecimento e aprendizagem, é imensa para a formação do sujeito. Entendemos a importância da inserção da leitura de poesias em sala de aula para despertar o interesse pelo texto literário, assim como para despertar o gosto pela leitura literária, desenvolvendo habilidades de leitura, escrita e a oralidade.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Paz e Terra, 16 ed. São Paulo, p. 1-335, 2002.

CAIEL, A.; OLIVEIRA, R. P. de. Literatura e diversidade cultural na escola. **Nau Literário**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 1-10, 2010.

GRAVES, B.; GRAVES, M. **A experiência de leitura por andaime**: uma referência flexível para ajudar os estudantes a obter o máximo do texto, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, M. D de.; AMARILHA, M. O livro de literatura infantil com temática indígena: a recepção em foco. *In*: OLIVEIRA, M. D. de.; AMARILHA, M. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v. 88, n. 41, p. 31-48, 2023.

SALDANHA, D. M. L. L. **O ensino de literatura no curso de pedagogia**: o ensino de um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo. 2018. 247 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Cap. 2.2.

SOUSA, T. M. A. de. **Contribuição do professor para o despertar do interesse pela leitura**. Orientador: Professora Dr^a Maria Emília Gonzaga de Souza. 2017. 65 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GALVÃO, A. L. M.; SILVA, A. C da. O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. **Letras & Letras**, [S.L.], v. 33, n. 2, p. 209, 8 nov. 2017. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia.

MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA: UM CAMINHO PELAS EMOÇÕES VIVENCIADAS NA MEDIAÇÃO COM A OBRA *A RAIVA*, DE BLANDINA FRANCO NO 1º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Ranicleide Nunes
Maria Analia Pontes Neta

1 INTRODUÇÃO

A leitura literária é essencial para a formação humana, pois auxilia significativamente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, emocionais e cognitivas. É fundamental que os ambientes escolares proporcionem ao aluno acesso à leitura de literatura, tendo em vista que ela é um caminho para as crianças explorarem novos mundos, ideias e sentimentos, desenvolvendo suas emoções e a empatia pelo próximo. Uma viagem ao mundo da imaginação e criação do leitor.

Subsidiar o contato com leitura literária durante a infância, é essencial, pois nessa interação de leitor e texto, há construção dessas habilidades cognitivas e emocionais. Para isto, a mediação de leitura é uma estratégia de grande eficácia para ajudar aos alunos nessa apresentação da leitura. Assim, o mediador da leitura desempenha um papel muito importante guiando a atividade de leitura, propiciando a interação entre o texto e as crianças.

A mediação de leitura desperta o interesse das crianças pela literatura e auxilia na compreensão e na essência da narrativa, dos elementos da história e ressignificam de acordo com suas vivências. Por meio dessa interação entre o mediador e leitor, é possível fazer reflexões sobre os temas que se apresentam no enredo da história trabalhado, promovendo um espaço de aprendizagem e desenvolvimento emocional.

O presente estudo foi delimitado a partir de uma mediação de leitura literária, com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual da rede pública de ensino no município de Coronel João Pessoa (RN). A mediação foi realizada com o livro *A Raiva*, de autoria Blandina Franco. A escolha desse livro se deu pela importância de incluir as discussões acerca dos sentimentos em sala de aula, por meio da literatura, caracterizando-o como um tema fraturante, reconhecidos como aqueles considerados difíceis de se trabalhar, mas é necessário que haja a inserção deles na formação cidadã das crianças, pois auxiliam no desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, favorecendo o acesso à linguagem escrita e também a compreensão dos sentimentos complexos.

A realização da mediação de leitura foi uma proposta avaliativa da disciplina de “Literatura infanto-juvenil”, ministrada pela Profa. Dra. Diana Maria Leite Lopes

Saldanha. A disciplina é ofertada no 7º período de Pedagogia, no semestre 2024.1, de forma optativa, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* avançado de Pau dos Ferros (CAPF). Essa proposta teve o objetivo de relacionar os saberes teóricos e metodológicos expostos durante a disciplina, com uma atividade prática, que foi a mediação de leitura literária na educação básica, seguindo as estratégias da andaimagem. Essa estratégia é uma forma de apresentar e interagir com os leitores por meio da leitura (Graves e Graves, 1995).

Nesse sentido, temos o objetivo geral analisar a importância da mediação de leitura literária na compreensão e expressão das emoções das crianças, por meio da mediação com a obra *A raiva*, de Blandina Flanco. E como objetivos específicos tivemos: i) identificar as reações das crianças a mediação de leitura da história, durante a pré-leitura, leitura e pós-leitura; ii) observar como as crianças compreendem e despertam curiosidade acerca do sentimento de raiva, a partir da leitura da obra; iii) refletir como a mediação de leitura com a obra *A raiva*, de Blandina Flanco, na perspectiva da andaimagem, impacta na capacidade das crianças em expressar seus sentimentos por meio de desenhos.

A justificativa para este trabalho está na importância de proporcionar para as crianças uma compreensão melhor de suas emoções, auxiliando-as a lidarem com os seus sentimentos. A mediação de uma leitura é uma forma que permite uma interação ativa entre o mediador e as crianças, promovendo um ambiente de aprendizado e reflexão para ambos os lados.

O método utilizado neste trabalho, foi a pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, e o instrumento para coleta de dados, foi a observação e registro de campo. Para essa coleta de dados, foi realizado a leitura do livro *A Raiva*, para um grupo de crianças, seguindo as orientações de Graves e Graves (1995) sobre mediação de leitura, que incluem a andaimagem e as fases da mediação: a pré-leitura, que prepara as crianças para o texto, expondo elementos da história como o título, autor e ilustrações da capa; a leitura, em que o texto é apresentado e lido; e a pós-leitura, que aprofunda a compreensão e permite a reflexão sobre a história. Durante a sessão de leitura, foram observadas e registradas as reações das crianças, bem como suas interações e discussões sobre a história, as ilustrações e os desenhos que elas mesmas produziram.

A fundamentação teórica deste estudo, está ancorada em Abramovich (1997), que destaca que a literatura não morreu, mas apenas se adapta e se atualiza com o tempo; Candido (2011), que aborda a importância da literatura para todos; Lira (2021), que debate a leitura de temas fraturantes; e Graves e Graves (1995), que tratam da mediação de leitura. Essas teorias fornecem os conceitos que prezam pela literatura infantil na escola e abordam também a importância em trabalhar os temas fraturantes com as crianças.

As limitações deste trabalho estão relacionadas ao fato de que as atividades de mediação de leitura podem não estar presentes na rotina da escola, o que pode

ter influenciado as reações das crianças, resultando em diferentes níveis de engajamento ou até mesmo em ausência de reações.

2 ABORDAGEM DE TEMAS DIFÍCEIS ATRAVÉS DA MEDIAÇÃO DE LEITURA

A mediação de leitura é importante para a educação infantil, sendo uma ferramenta que promove a interação entre o texto e os pequenos leitores. Segundo Abramovich (1997, p. 16) “[...] é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”. A mediação de leitura envolve a criação de um ambiente de diálogo e reflexão, onde as crianças são incentivadas a demonstrar suas percepções e sentimentos sobre a história.

O processo de mediação permite que as crianças desenvolvam uma relação mais profunda e significativa com a literatura, promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas e emocionais. Como destaca Abramovich (1997, p.23) “o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra)”. Assim, a mediação literária promove e estimula habilidades emocionais e cognitivas nas crianças, sendo indispensável no processo de ensino.

Na teoria da andaimagem, desenvolvida por Graves e Graves (1997), é destacado a importância da mediação literária, apresentando uma técnica que dá suporte ao mediador e possibilita uma leitura mais eficaz em passos simples. Na mediação de leitura, o conceito de andaimagem se manifesta na forma de orientações e intervenções estratégicas do mediador, para ajudar as crianças a compreenderem melhor o texto e os temas abordados. Graves e Graves (1995, p. 10) destacam que:

O objetivo em planejar e realizar qualquer Experiência de Leitura com Andaimagem é claro: é fazer todo o possível para assegurar que o estudante tenha uma experiência de leitura bem sucedida. Uma experiência de leitura bem sucedida é aquela na qual os estudantes entendem o texto, aprendem dele, desfrutam dele e atingem as metas do professor e a que eles se colocaram.

As fases da andaimagem, conforme descritas por Graves e Graves (1995), formam a mediação de leitura em três etapas principais, sendo elas: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na fase de pré-leitura, o mediador da leitura prepara as crianças para o texto, introduzindo o tema, utilizando-se dos conhecimentos prévios das crianças e despertando o interesse pelo conteúdo. Na fase de leitura, o mediador lê o texto, fazendo pausas para perguntas, esclarecimentos e discussões, assegurando que as crianças compreendam o enredo e os conceitos abordados, utilizando metodologias lúdicas e criativas para despertar o interesse das crianças

pela história. Na fase de pós-leitura, o foco principal a reflexão e o aprofundamento, onde são promovidas atividades que permitem às crianças ressignificar o que leram, relacionando a história com suas próprias experiências e explorando temas mais complexos. Essa ressignificação pode se dar por meio do reconto da história, e reprodução por meio de desenhos, explorando as potencialidades e criatividade da criança.

Abordar temas difíceis, como o sentimento de raiva, através da literatura infantil, é uma maneira de proporcionar o desenvolvimento emocional das crianças, auxiliando-as no processo de descoberta e compreensão de suas emoções e, através, da mediação da andaimagem, realizar essas mediações, se torna mais fácil, pois procura trabalhar a história nestas etapas, possibilitando que as crianças compreendem melhor a história, a conhecendo e analisando por partes. Candido (2011, p. 176) argumenta que

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado.

A literatura oferece um espaço seguro para que as crianças possam explorar e compreender os sentimentos complexos. Trabalhar com temas fraturantes nos anos iniciais, como a raiva, é de grande ajuda para as crianças reconhecerem e expressarem suas emoções de maneira saudável, promovendo uma melhor gestão emocional. Lira (2021, p. 33) complementa afirmando que a exposição a esses temas, desde cedo, pode auxiliar as crianças no seu desenvolvimento e ajuda os adultos a falar dessas temáticas com as crianças:

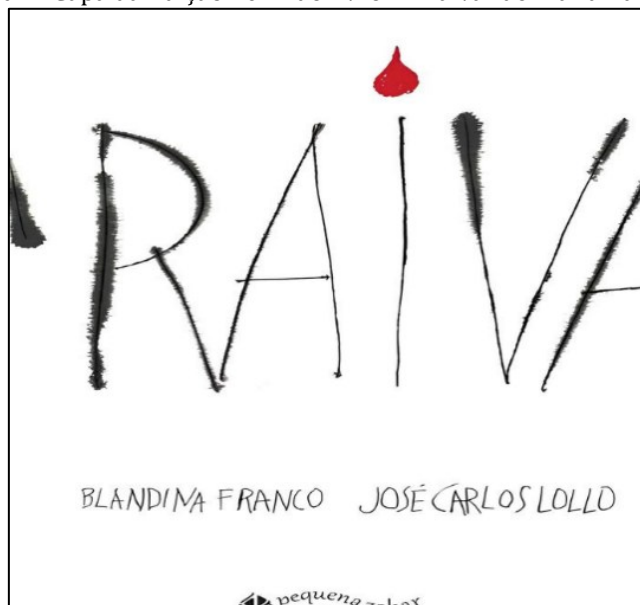
Falar sobre temas difíceis e sensíveis dentro da literatura infantil torna-se cada dia mais essencial para a inserção do mundo real nas narrativas. Muitas vezes o adulto sente-se reprimido e/ou inseguro para conversar alguns assuntos com as crianças, daí a importância de uma literatura infantil que fale também sobre as dificuldades. Assim, o próprio adulto tem um aliado valioso, o livro infantil, para falar com a criança sobre um determinado tema.

É indispensável trabalhar temas fraturantes tanto no ambiente escolar quanto em casa. Por meio da literatura, é possível ter uma melhor compreensão desses temas, sendo para as crianças, um meio para entender e explorar seus pensamentos e sentimentos. Além disso, ao trabalhar com esses temas da literatura, é proporcionado aos pequenos e jovens leitores, subsídios para refletir sobre o mundo ao seu redor criando um ambiente de aprendizagem enriquecedor e empático.

2.1 A apresentação da obra e descrição da mediação de leitura

O livro *A Raiva*, de Blandina Franco, foi escolhido para a mediação de leitura, realizada numa turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. A obra enfatiza, de maneira sensível, o sentimento de raiva, ilustrando como ele pode ser, como ele pode crescer rapidamente e chegar até a explodir. Na história, é apresentado as fases e como se constrói a raiva, e sua rápida evolução, em que uma pequena raiva passa a ser uma grande raiva. Logo abaixo, está representada na figura 1, a capa do livro *A raiva* (2014), de Blandina Franco:

Figura 1: Capa da Edição 2014 do livro “A Raiva” de Blandina Franco



Fonte: <https://drive.google.com/file>

Na capa do livro, é observado o título "A Raiva", grafado em letras pretas e grandes, como se tivessem sendo queimadas, em um fundo branco; há também um pingo vermelho na letra "i", representando o fogo, que transmite de maneira visual, a intensidade do tema tratado. Essa ilustração chama a atenção das crianças e as convida para conhecer a história. Lira (2021) destaca que

A literatura, ao tratar em seus livros o assunto da raiva, colabora para que a própria criança possa vir a se reconhecer com aquelas características descritas, e aqui entra mais uma vez o papel essencial dos responsáveis em auxiliá-las para mudar esse comportamento. O reflexo da raiva atinge todos os âmbitos da vida da criança, principalmente com a família e com a escola. (Franco, 2014, p. 44).

A mediação de leitura não apenas facilita a compreensão das emoções, mas também abre espaço para discussões importantes entre educadores, responsáveis e as crianças. Por meio do diálogo e da reflexão promovidos pela leitura, as crianças

podem conseguir lidar com a raiva, aprendendo a expressar seus sentimentos de maneira mais adequada, o que fica evidente na seleção cuidadosa de obras literárias que abordam temáticas com as emoções, proporcionando um ambiente seguro para o crescimento emocional e social dos estudantes.

A mediação de leitura foi realizada de acordo com a abordagem de Andaimagem de Graves e Graves (1995), proporcionando um ambiente acolhedor e interativo para a leitura. Inicialmente, na pré-leitura, foi realizada a indagação sobre o que as crianças achavam que o livro iria tratar, ao visualizar a capa e as ilustrações. Neste momento, as crianças trouxeram suas percepções sobre o que elas achavam que seria a história, e a relação da capa e as ilustrações com a evolução da raiva, tornando participantes ativos no processo da contação da história, uma prática que é promovida na abordagem da andaimagem de Graves e Graves (1995).

Durante a leitura, as crianças ficaram atentas à narrativa e às ilustrações, acompanhando a evolução do sentimento de raiva que era representado no livro. À medida que a história evoluía, era possível observar suas reações diante das imagens que retratavam o crescimento desse sentimento, que foi de uma pequena irritação até uma explosão de raiva. A abordagem interativa foi mantida, com pausas estratégicas para que as crianças pudessem refletir sobre o que estavam vendo e ouvindo. A narrativa do texto e as ilustrações, permitiram que as crianças não apenas escutassem a história, mas também fizessem conexões visuais e emocionais, reforçando a mensagem principal do livro. Depois da leitura, as crianças foram incentivadas a questionar e compartilhar suas próprias experiências relacionadas ao sentimento abordado na história. As reações das crianças foram observadas, destacando um trecho do livro, em que diz: “Não adiantava tentar mostrar alguma coisa pra ela, porque a raiva é cega” (Franco, 2014, p. 22).

A partir desse trecho, a criança questionou como a raiva mordida as pessoas e as coisas, se ela era cega? Foi explicado de forma simples que, nos momentos de raiva, as pessoas agem de forma impulsiva, como se estivessem “cegas”, o que não significa que a raiva fosse literalmente cega, mas que ela pode fazer com que as pessoas não enxerguem bem a realidade ao seu redor. Essa metáfora, ajudou as crianças a entenderem que a raiva pode afetar nosso julgamento e comportamento, levando-nos a agir de maneiras que não agiríamos normalmente.

As crianças gostaram e se identificaram com as situações apresentadas na história, como ficar chateada com qualquer coisa ao redor quando se está com raiva, e depois da leitura, teve uma discussão aberta, em que as crianças puderam falar sobre o que acharam da história e falar sobre os sentimentos. Tal etapa, foi importante para compreender como a mediação da leitura, despertou a curiosidade e a compreensão do sentimento de raiva nas crianças.

Para finalizar, foi orientado que as crianças fizessem desenhos que expressassem seus sentimentos, seja o sentimento que estivessem sentindo naquele momento, ou algum sentimento que sentiram em outro momento. Nos desenhos, as

crianças reproduziram muito dos emojis de celular, para descrever suas emoções, o emoji de sorriso para felicidade, de choro para tristeza. Porém, dentre os desenhos, um teve destaque, onde a criança fez um desenho dela fazendo carinho no seu gato, representando que nos momentos em que ela faz carinho no seu gato, ela se sente feliz. Essa atividade, permitiu avaliar o impacto da história na capacidade das crianças de expressarem suas emoções de diferentes formas criativas e visual. Os desenhos revelaram uma diversidade de interpretações e reflexões, demonstrando como a mediação de leitura pode ser eficaz na promoção do desenvolvimento emocional.

3 CONCLUSÃO

Este estudo serviu para destacar a importância da mediação de leitura literária como ferramenta essencial para o desenvolvimento emocional e social das crianças, especialmente com temáticas difíceis. A experiência de mediação, realizada na turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, com a obra *A Raiva*, de Blandina Franco, demonstrou que a literatura infantil pode ser um meio poderoso para abordar e compreender emoções difíceis como a raiva.

Por meio da mediação de leitura, foi possível observar como as crianças podem se envolver com a história e, também, refletir sobre suas próprias experiências emocionais. As reações que foram observadas e as discussões promovidas, mostraram que a leitura de temas difíceis é uma oportunidade valiosa para o diálogo aberto, em que promove um ambiente de aprendizado seguro e compreensível.

A abordagem da andaimagem, utilizada na mediação, facilitou a compreensão do conteúdo, possibilitando que as crianças se expressassem de maneira mais fácil e eficaz. A abordagem por etapas de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, auxiliou a criar um contexto mais estruturado e envolvente para a exploração da temática. Os desenhos que foram feitos pelas crianças, após a leitura, mostraram diversas interpretações e sentimentos, confirmando a eficácia da mediação de leitura na promoção do desenvolvimento emocional. As crianças foram capazes de expressar suas emoções de forma criativa e visual, demonstrando uma melhor compreensão dos sentimentos mais complexos.

Em suma, este estudo reforça a necessidade de trabalhar a literatura infantil no currículo escolar como uma prática regular, especialmente para abordar temas difíceis. A mediação de leitura se mostrou uma estratégia eficaz para desenvolver a comunicação e a gestão emocional das crianças, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

CANDIDO, A. A formação da literatura brasileira. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: ouro sobre azul, 2011.

FRANCO, B. **A raiva**. 1 ed. - Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B. B. **A experiência de leitura com andaimes**: uma referência flexível para ajudar os estudantes a obter o máximo do texto. Tradução de Marly Amarilha, para estudo exclusivo do grupo de pesquisa Ensino e Linguagem/Programa de Pós-graduação em Educação - UFRN). Revisado em 08/03/2012.

LIRA, L. M. D. S. B. **O Contemporâneo na Literatura Infantil**: temas Fraturantes na Infância. João Pessoa, 2021.

NOS TERRITÓRIOS DA PRODUÇÃO LITERÁRIA DE SURDOS

José Marcos Rosendo de Souza
Sarah Maria Forte Diogo

1 INTRODUÇÃO

Há um tempo, iniciamos nossa excursão no território de conceitos e definições sobre Literatura Surda; naquele momento e com outros colegas, pudemos compreender que as manifestações literárias compõem o repertório cultural de inúmeros povos (Souza; Sampaio, 2025; Souza; Lima-Neto; Sampaio, 2016). Ao utilizarmos este termo “povos”, abrimos espaço ou trazemos à visibilidade o povo Surdo, o qual constrói suas experiências de vida, seu imaginário e suas expressões literárias na e através da Língua de Sinais.

Quando navegamos naqueles conceitos, devemos considerar a existência de uma Literatura Surda Brasileira, evocada ou resgatada pelos Surdos, situados em diferentes comunidades brasileiras, mas que têm como sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), ou outros sistemas de signos, cuja expressão de existência é a visualidade, a visuaespacialidade.

Então, se há uma Literatura Surda Brasileira, acreditamos que enquanto produção literária, essa apresenta aspectos estéticos e estilísticos, características comuns as produções literárias de modo geral. Contudo, essa é uma hipótese que surge do seguinte questionamento: Quais aspectos se instauram na produção literária de Surdos do Brasil, que podem ser apreendidos enquanto componentes de uma dimensão estética e estilística? Com base nesse questionamento, o objetivo geral dessa excursão é investigar os aspectos estéticos e estilísticos da produção literária de Surdos brasileiros.

Para respondermos aquela questão, pretendemos identificar os aspectos estéticos e estilísticos próprios da Literatura Surda, e analisar como esses aspectos se manifestam na produção literária, especificamente ao que se refere à Poesia Surda. Fazer esse tipo de expedição sobre o território literário da Libras, se faz urgente, dada aos seguintes pressupostos: primeiramente, no cânone literário brasileiro, não há espaço para esse tipo de discussão e; compreender manifestações literárias diversas sob o viés da estética e da estilística, se faz necessário, tendo em vista que estamos estudando uma produção literária pouco explorada na academia, principalmente, quando a situamos na área formativa da Letras.

Para tanto, o percurso metodológico ocorre com base na leitura de autores e pesquisadores que investigam as produções literárias de Surdos, tais como Karnopp (2010; 2014); Souza e Sampaio (2015); Souza, Lima-Neto e Sampaio (2016); e

Sutton-Spence (2021), se tratando de uma pesquisa bibliográfica. Além disso, os pressupostos para a análise descritiva e interpretativa, tem como base a estética e a estilística, as quais nos subsidiarão para a investigação do poema “A dor do silêncio”.

Com base nesse guia metodológico, nossas investigações iniciam-se, a seguir, com a discussão e a apresentação de conceitos que validam o campo de pesquisa da Literatura Surda e bem como a demarcação do gênero Poesia Surda dentro desse campo; e, na segunda parada, são apresentados a análise descritiva e interpretativa.

2 INICIANDO

2.1 No prólogo: literatura em libras e outros conceitos

De repente uma massa poderosa emergiu das águas
e se lançou perpendicularmente no ar
(*Moby Dick*, Herman Melville)

Poderia ser uma narrativa, pela qual mostramos nossa capacidade imaginativa, contudo, é apenas o prólogo da nossa excursão. Aqui, ancoramos os conceitos, as possíveis definições que atravessam o território da Literatura Surda ou da Literatura em Libras e onde, também, demarcamos a noção de gênero literário, como é a Poesia Surda. É um território bastante vasto! Não haveria como percorrê-lo em tão poucas páginas.

Podemos afirmar que tudo é literatura (Souza; Lima-Neto; Sampaio, 2016), ou são formas de literatura (Sutton-Spence, 2021). Elas emergem como *Moby Dick*, do imaginário, se metamorfoseiam e se instauram no cenário comum do cotidiano humano. Todavia, sua produção não pode ser concebida como algo simples, pois

tratamos a literatura como um artefato ou evento linguístico não cotidiano, que vai além de simplesmente comunicar. O importante na literatura é o uso da linguagem com o principal objetivo de proporcionar prazer, de maneira que a sua estrutura se destaque” (Sutton-Spence, 2021, p. 25).

Pode-se dizer que é assim a mística literária. Então, se o que temos são formas diversas, podemos inferir que a Literatura Surda, ou a Literatura em Libras, é mais uma de tantas formas de fazer literatura. O advento dos Estudos Culturais fez emergir novas formas literárias e é a partir desse marco, que a Literatura em Libras pode ser estudada, tendo em vista que não há espaço no cânone para ela, uma vez que esse cânone é marcadamente excludente, privilegiando corpos não deficientes. Essa descentralização traz à vista novas percepções para esfera da literatura, pois nesse novo cenário, “vazam-se as fronteiras do literário pela interlocução com outras linguagens [...]” (Pereira; Reis, 2000, p. 21).

Com base nisso, é possível perceber que a Literatura em Libras transgrede o inventário tradicional, do estilo grafocêntrico, e está para além do limiar da escrita. Fazer literatura em Libras, é poetificar o corpo, é tornar visual a experiência sensível e subjetiva do Surdo. Sutton-Spence (2021, p. 27) afirma que “[...] literatura em Libras se concentra na forma estética da Libras, que tem características fora do comum, trata do conteúdo com perspectiva não cotidiana e se apresenta de uma maneira que seria diferente da vida comum”.

As proposições dessa autora nos norteiam do seguinte modo: as produções literárias em Libras rompem tanto com os padrões literários existentes no cânone, já que esse não abre espaço para produções literárias de minorias, como é o caso dos Surdos; quanto com a própria lógica estrutural da língua, isto é, como é sabido, e não nos enveredaremos por esse caminho nesse momento, a Libras apresenta estrutura linguística, com regras, as quais comumente denomina-se de gramática. No falar cotidiano, espera-se que o falante consiga expressar-se seguindo esse conjunto de normas; contudo, nos guiando pelas inferências de Sutton-Spence (2021), a produção literária em Libras permite – com a licença poética – tratar de temas de modo artístico, performar e materializar a experiência humana sem que o poeta siga aquela lógica.

Acreditamos que a produção literária em Libras apresenta aspectos estilísticos e estéticos, comuns em outras produções literárias. Corroborando nosso pensamento, Sutton-Spence (2021) afirma que o conceito de estética é fundamental para a literatura, pois ela transgrede a concepção normativa da língua, podendo atribuir à produção literária a beleza, ou outras características que se distanciem do convencional:

[...] uma característica da literatura é a percepção da linguagem estética – bela, aprazível, agradável e divertida. Geralmente, a literatura se centra na língua estética que tem características fora do comum, trata com a perspectiva não cotidiana, apresenta-se de uma forma diferente da vida no seu dia a dia (Sutton-Spence, 2021, p. 25).

O texto literário, enquanto prática social, discursiva, artisticamente elaborada, visa à construção de propostas de compreensão da realidade, produzindo cosmovisões as mais diversas. Todos nós elaboramos narrativas ficcionais para entender o que nos ocorre e, para tanto, nos valem de processos cognitivos, que nos levam a simbolizar o que nos afeta. Não é diferente com a Literatura Surda, que se apresenta duplamente articulada, com seus aspectos estéticos e éticos. Ao performar narrativas, pessoas surdas contam suas histórias a partir de suas perspectivas, que se valem das expressões do corpo físico que busca engendrar, por meio da corporalidade, um ou vários corpos simbólicos. No tópico a seguir, “Na bússola: estética e estilística literária”, buscamos compreender essas especificidades com base nos pressupostos da estética e estilísticas.

2.1.1 Na bússola: estética e estilística literária

A bússola que guia essa excursão, nos aponta para dois conceitos: a estética e a estilística literária, isso porque, Sutton-Spence (2021) diz que a linguagem estética da Libras, é componente integrante das produções literárias em Libras, logo convém compreender aqueles conceitos para que possamos analisar o objeto de estudo deste trabalho. O termo “estética” tem sua origem no grego e significa do mundo sensível ou sensação, todavia, seus pressupostos filosóficos aparecem por volta do século XVIII, com a obra publicada *Estética, de Baumgarten* (Moreira, 2013). Ainda de acordo com esse estudioso, a

[...] estética baumgarteniana propõe, como seu objeto, um tipo específico de cognição que, definido à luz da tradição filosófica grega, é concebido como um conhecimento perceptivo, análogo aos efeitos da obra de arte, expresso linguística ou semioticamente, equivalente ao belo (Moreira, 2013, p. 1-2).

A estética está diretamente conectada com as percepções do indivíduo acerca da realidade, a qual é transposta para produção literária, seja através de sua língua ou de outras semioses. Além disso, se considerarmos que tudo é uma questão de linguagem, até a produção literária é permeada por complexidade cognitiva, pela qual o indivíduo apreende a realidade. Logo, por esse viés, a literatura pode ser considerada o resultado do processamento cognitivo e nela seriam depositadas as percepções do indivíduo. Cunha, Bispo e Romerito Silva (2013, p. 14) afirmam que a *language* humana é baseada “[...] na experiência que temos das construções em que elas ocorrem, do mesmo modo que as categorias por meio das quais classificamos objetos da natureza e da cultura são baseadas na nossa experiência com o mundo”. Assim, podemos conceber o texto literário, ou a produção literária em Libras¹, também, como produto dessas experiências do homem, tendo em vista que seu componente principal é a linguagem.

Por isso, a produção literária em Libras, de acordo com Sutton-Spence (2021), é carregada de temáticas que versam sobre a perspectiva visual do indivíduo Surdo, das suas experiências e suas subjetividades, pois “seja qual for o assunto, a literatura mostra a perspectiva visual de uma pessoa surda através da língua de sinais” (Sutton-Spence, 2021, p. 27). Além disso, esse tipo de literatura constrói simbolicamente a cultura e a identidade, as quais são constituintes desses sujeitos. Ainda por esse caminho, acreditamos que há na estética a substância que nos permita compreender a produção literária em Libras como fruto da representação sensível da vida do Surdo. Com base nas afirmações de Moreira (2013), podemos

¹ Mesmo que a produção literária em Libras seja sinalizada, isto é, produzida com o corpo, a compreendemos como texto literário, dada as suas especificidades.

afirmar que a produção literária em Libras é estético, logo pode “[...] gerar formas de sensibilidade e de inserção na totalidade da vida [...]”.

Além dessas primeiras descobertas e considerando o teor contemporâneo em que se instaura a produção literária em Libras, é necessário compreender que os próprios estudos em estética se desdobram, isto é, em contraposição a defesa do belo, presente principalmente, nos tempos áureos da abordagem estética, a partir do século XX, de acordo com Moreira (2013), houve a proclamação das vanguardas estéticas modernas, pelas quais se estabelecem outros modos de se conceber a estética do texto literário. Esses novos territórios da estética não se abandonam o apreço ao belo, todavia não se restringe apenas a ele, conforme destaca Moreira (2013, p. 5):

[...] a experiência estética contemporânea traz, ao lado do tradicional, o estranho, a inovação e a diversidade que não podem ser desconsiderados no plano da interpretação e da problematização do agir humano. Daí se reconhecer o estético como um modo de conhecer pela sensibilidade, onde se refugia a diferença.

Nesse interim, é possível compreender com base nos pressupostos de Moreira (2013), que na contemporaneidade os aspectos estéticos, do fazer literário, não se restringem apenas à beleza, mas, sobretudo, ao diverso. Então, é preciso trazermos a esse itinerário as produções literárias em Libras, tendo em vista que elas podem representar a diversidade cultural-linguística do Povo Surdo. Se a estética, nesse momento, reivindica o diverso como mote de produção literária, a estilística apresenta pressupostos que se referem, obviamente, ao estilo. Todavia, de acordo com Uchôa (2013), os territórios da estilística esbarram na própria definição do seu objeto de estudo.

[...] o estilo tem merecido, ao longo da história, mesmo hoje, acepções muito variadas, ora mais amplas (“modo especial de expressão peculiar a um artista, a um lugar, a uma época”), ora mais restritas (“forma funcional de linguagem praticada entre indivíduos do mesmo grupo social ou profissional: estilo burocrático, estilo jornalista”) (Uchôa, 2013, p. 12).

É perceptível que as questões de estilo ora centram-se nos aspectos mais gerais e ora em aspectos mais específicos, todavia, podemos relacioná-las à literatura em Libras. Ao situarmos o estilo desse tipo de produção literária, podemos evocar aspectos característicos dessas produções, tais como uso da Libras (ou outras Língua de Sinais), recorrência do recurso estilístico/linguístico classificadores, performance corporal do poeta ou autor literário. O que pode estar relacionado a uma das correntes estilísticas, a idealista, em que “[...] o estilo abarca todo elemento criado pela linguagem, reconhecido como próprio do indivíduo, refletindo, assim, sua originalidade” (Uchôa, 2013, p. 14).

Além disso, de acordo com Cardoso e Ignez (2013, p. 37), o estilo pode estar relacionado as escolhas feitas pelo indivíduo criador, ao produzir a obra literária. Logo, um dos objetivos da estilística é “[...] justamente analisar a escolha feita pelo enunciador, dentre os elementos linguísticos disponíveis, verificando-se de que maneira se consegue com ela efeitos estéticos e expressividade e tentando-se chegar à intenção do enunciador por meio do estilo encontrado em seu texto”.

Sobre essas escolhas, podemos inferir que elas se referem ao uso da língua, quando adentramos o território do léxico, isto é, um poema pode ser marcado pelo uso de determinados itens lexicais, por exemplo, como bem situam Cardoso e Ignez (2013), com o poema “Galáxias”, de Haroldo Campos, que apresenta neologismos milumanoites, belabela, nãomaisnãomais, sendo esses aspectos estilísticos do autor. Logo, a produção literária é um território profícuo para se explorar os estilos particulares de cada obra, pois

observa-se um espaço em que se busca o afastamento do comum, do regular, sendo a forma do dizer importante e significativa para a constituição da obra artística. Nesse campo, emergem marcas de individualidade que surpreendem o leitor e que geram efeitos expressivos para o discurso (Cardoso; Ignez, 2013, p. 51).

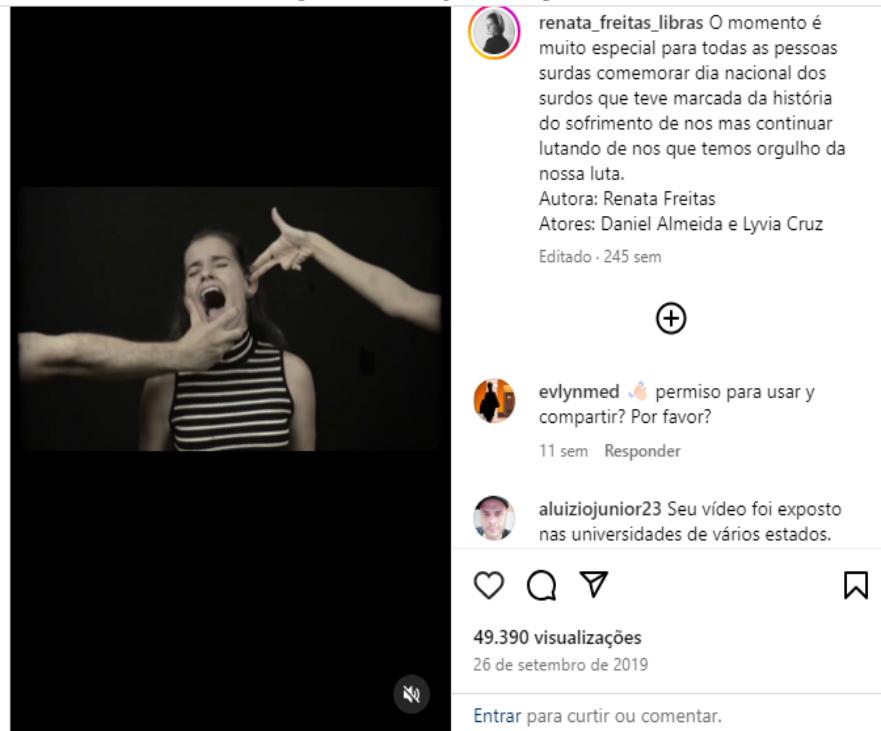
O nosso percurso até aqui, nos permitiu compreender minimamente os aspectos teóricos que se referem à estética e à estilística enquanto caminhos para a análise da produção literária em Libras. Não adentramos profundamente nesse campo, pois esse estudo é apenas preliminar, mas, todavia, nos permitirá analisar a poesia *A dor do silêncio*, no tópico a seguir.

2.2 Âncora ao mar: aspectos analíticos

Os aspectos teóricos apresentados até o momento, nos mostram percepções da produção literária em Libras, por isso, nossa excursão nos permite ancorar na poesia em Libras, gênero literário da produção de Surdos. Para tanto, selecionamos a poesia “A dor do silêncio”², da poetisa Renata Freitas, professora no Curso de Letras Libras, da Universidade Federal do Ceará. Sua poesia está disposta em diferentes redes sociais, de forma que a retiramos do *Instagram*. A sua produção faz usos de recursos audiovisuais, tendo vista que se trata de um vídeo em tons de sépia, assemelhando-se às produções do cinema mudo, com duração de pouco mais de 1:44 (um minuto e quarenta e quatro segundos). Em termos de biografia da poetisa, pouco é encontrado nos *sites* de busca. Todavia, a obra foi produzida, de acordo com a autora, em sua página do *Instagram*, para comemorar o dia nacional do Surdo, conforme figura 1.

² Pode ser acessada em link: https://www.instagram.com/renata_freitas_libras/reel/B2449TtF_EO/?locale=gb.

Figura 1: *Instagram da poetisa*



Fonte: *Print do Instagram*

É possível perceber o entrelaçar da obra e as vivências com os quais ela se relaciona, isto é, a temática que a sustenta, é a opressão vivida pela grande maioria dos Surdos, em diferentes contextos sócio-históricos. Quando recorremos à história para compreender esse aspecto, é possível evidenciar momentos que marcam a exclusão, a opressão vivenciada por aqueles indivíduos. Notamos, ainda, que o poema se apropria dos sentidos engendrados pelas opressões e constrói uma visão de mundo extremamente crítica, concretizada pelo corpo poetizado, carregado de sentidos. Rosendo-Souza (2015, 2020) afirma que a história dos Surdos é marcada pelo preconceito, capacitismo e subalternidade, tendo em vista as representações sociais atreladas à incapacidade de ouvir e consequentemente de articular a fala.

A sociedade, de modo geral, supervaloriza a fala oralizada, ou a linguagem sonora, pois ela marca a transição do homem primitivo, para o homem civilizado, logo os indivíduos que não dispõem desse artifício, ainda hoje, são marcados pelo rótulo da incapacidade ou deficiência. Esses aspectos, podem ser evidenciados nos primeiros momentos de “A dor do silêncio”, em que a representação de uma mulher Surda, observadora, da sociedade (ouvinte), conforme figuras 2 e 3, a seguir:

Figura 2: Eu-lírico



Fonte: Print do Instagram

Na figura 2, é possível identificar o eu-lírico da poesia: é uma mulher jovem, possivelmente, surda que observa a realidade a sua volta. É possível destacar a expressividade corporal: olhos e inclinação da cabeça permitem-nos afirmar que o eu-lírico se sente triste diante da sociedade ouvinte, que se quer hegemônica, o que está representado pelos braços e mãos firmes e vigorosos em primeiro plano, enquanto a mulher os observa. Ao darmos *play* na poesia, na sua frente são representadas duas bocas, em um processo de comunicação contínuo, em que os interlocutores se compreendem, pois falam a mesma língua. O que pode ser interpretado, a partir da figura 3, onde há “o cumprimento”, que representa uma espécie de concordância, denotando o entendimento desses dois sujeitos:

Figura 3: Entendimento



Fonte: Print do Instagram

Todavia, é possível evidenciar que o eu-lírico apresenta dúvida ou estranhamento, ao ver essa ação. É perceptível que ela, desde o início da poesia, apresenta-se apenas como observadora e, talvez, alheia, a essa realidade sonora, o

que é representado através da sua expressão facial de “estranhamento”, ou dúvida. Notadamente, é possível destacar os aspectos estéticos nesses primeiros momentos poéticos, pois a poesia em si é atravessada por uma temática contemporânea, pouco explorada nas academias, por exemplo. O apelo à diversidade cultural-linguística, a própria construção de poesia visual, desvincilhando-se do apego ao grafocentrismo, de fato, traz a poesia em Libras para o território da estética contemporânea, no qual entra em contradição o apreço ao belo e evidencia-se o estranho, isto é, não estamos negando a beleza da poesia, todavia, essa beleza causa estranhamento ao leitor-expectador, isso também provocado ao visualizarmos as figuras 4 e 5, a seguir:

Figura 4: Ouvintismo



Fonte: *Print do Instagram*

Ainda no território do estranhamento, a figura 4 traz o quadro em que o eu-lírico é puxado por aquelas mãos que, anteriormente, se cumprimentavam. Elas a puxam para um lado e para o outro. Considerando as relações sociais em que se inserem este par, surdo/ouvinte, essa ação pode ser compreendida como a tentativa de incorporar o indivíduo surdo na estrutura social ouvinte. O que impera nessas relações sociais, é o ouvintismo, isto é, aspectos ideológicos construídos socioculturalmente, que ditam o comportamento dos Surdos pela ótica ouvinte. O que é complementado pelo próximo quadro da poesia, na sequência das figuras 5, 6 e 7:

Figuras 5, 6 e 7: Normatização



Fonte: Print do Instagram

A sequência de quadros poéticos presentes nas figuras 5, 6 e 7 aludem ao processo de normatização que alguns surdos vivenciam em sociedade; isto posto pelas cirurgias de reversão, pelas quais é possível reverter a surdez, ou a utilização de próteses auditivas, cujo fim é tornar o corpo defeituoso em corpo são. Os aspectos estilísticos presentes na poesia “A dor do silêncio”, podem ser evidenciados pelas escolhas linguísticas feitas pela poetisa, isto é, se torna explícito, principalmente, no uso de classificadores que, mesmo sem compreender na íntegra a Libras, é possível apreender a essência poética do que é dito: a dor, a opressão e a liberdade provocada pelo expressar-se em sua língua, evidente na figura 8:

Figura 8: liberdade pela língua



Fonte: Print do Instagram

Nossas excursões, até o momento, nos permitiram ver, no horizonte do estudo literários, possibilidades para analisar a produção literária em Libras. Aqui, foi posto apenas um pequeno percurso, contudo com possibilidades de territórios a serem explorados. No tópico a seguir, apresentamos nossas conclusões para o momento.

3 UMA BREVE PAUSA, ALGO A SER CONSIDERADO

Corpos não deficientes encontram um mundo, na maioria das vezes, disponível para sua exploração e vivências variadas. Corpos deficientes, de pessoas que não se enquadram nos padrões fisiológicos e morfológicos, considerados típicos, constituem corpos divergentes, corpos para os quais o mundo oferece obstáculos, barreiras, lacunas, impossibilidades. É no poético que reconhecemos um espaço constante para o florescimento de instabilidades, deficiências, faltas, que é o que nos constitui enquanto seres humanos.

A perfeição, essa impossibilidade, não faz morada na literatura, uma vez que sempre incompletos, precisamos construir narrativas, poemas, ficções que garantam a sistematização de uma sociedade em desequilíbrio, hostil. Nessa esteira, enquadra-se a Poesia Surda, gênero que tem a assumpção do corpo enquanto signo, político e poético, que lida com uma demanda urgente de representatividade e de responsividade diante de opressões.

A proposta aqui formulada, apresenta uma possibilidade de leitura crítica de textos visuais e corporais relegados à margem e, por estarem situados à margem, trazem uma visão nova, questionadora e que desafia compreensões tradicionais do fazer literário que, com a poesia surda, passa a ser arte do corpo tornado palavra, reforçando que de fato o verbo fez-se carne.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, E. de. A.; IGNEZ, A. F. A estilística e o discurso literário contemporâneo. **Matraga**, Rio de Janeiro, vol. 20, nº 32, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/19838/14272>> Data de acesso: 04 de junho de 2024.

CUNHA, M. A. F.; BALDUINO, B. E.; ROMERITO, S. J. Linguística Funcional Centrada no Uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, M. M.; CUNHA, M. A. F. **Linguística Centrada no uso**: uma homenagem a Mário Martelotta. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2013.

KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação**. UFPel. Pelotas, v. 19, 2010. p. 155-174. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1605>> Acesso em: 15 de junho de 2024.

KARNOPP, L. B.; SILVEIRA, C. H. Humor na Literatura Surda. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 93-109. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/g4sQB5FV8w4wcHdBXxDKyjr/>> Acesso em: 15 de junho de 2024.

PEREIRA, M. A.; REIS, E. L. de L. (Orgs.). **Literatura e Estudos Culturais**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2000.

ROSENDO-SOUZA, J. M. **Entre palavras e sinais**: letramento literário, surdez e inclusão. 2015. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

ROSENDO-SOUZA, J. M. **Um estudo sobre os sinais-termo das plantas medicinais falados por Surdos**. 2020. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

SUTTON-SPENCE, Rachel Literatura em libras. **Literatura em Libras**. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021.

UCHÔA, C. E. F. Estudos estilísticos no Brasil. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.20, n.32, jan./jun. 2013. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/19836> > Data de acesso: 04 de maio de 2024.

O ENSINO DE LITERATURA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO IFRN – *CAMPUS* PAU DOS FERROS

Antonio Cleonildo da Silva Costa
André Felipe da Silva Lima
Ruanna Alícia Dias Santos de Lima

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, o ensino de literatura na educação básica enfrenta diversas dificuldades. A falta de interesse por parte dos discentes quanto à aprendizagem desta disciplina é, sem dúvida, um dos maiores desafios enfrentados pelos professores. Essa adversidade pode ser constatada pelo fato de os discentes não vivenciarem o ensino de literatura como um processo dinâmico e instigante.

O método de ensino de literatura, muitas vezes, é visto como um processo sufocante de imposição de leituras “difíceis”, “inacessíveis”, “clássicas” e ultrapassadas, impostos pelos professores e pelos livros e manuais didáticos. Estes, algumas vezes, apagam do texto sua constituição literária, apenas para utilizá-los de forma a contextualizar a aprendizagem de aspectos gramaticais (Silva, 2014; Cosson, 2021). Tal conjuntura problemática, também, pode ser percebida pelos discentes, através de uma sistematização de conteúdos excessiva e pela utilização de metodologias que não contemplam seu cotidiano, cristalizando a literatura como uma área longínqua, que deve ser meramente e superficialmente suportada e absorvida durante as aulas.

Neste contexto de inacessibilidade e não-identificação metodológica entre os docentes e discentes, buscam-se pedagogias e ferramentas que sejam capazes de viabilizar o ensino de literatura. Cada vez mais, as tecnologias midiáticas emergem como possíveis candidatas à dinamização desse processo.

Considerando as tecnologias midiáticas em sua amplitude conceitual, estas podem ser caracterizadas como uma coleção de vários meios e plataformas de comunicação, que têm como objetivo veicular mensagens através de textos, imagens e/ou sons, como o cinema, a televisão, o rádio, jornais, revistas, etc. Além disso, dentro deste conceito de tecnologias midiáticas, estão as mídias digitais, aquelas tecnologias veiculadas à *internet* ou que têm sua origem atrelada a esse fenômeno global de comunicação, como os *podcasts*, *blogs* e, principalmente, as redes sociais e suas estruturas e ambientes de compartilhamento de informações.

Essas ferramentas estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, adentram os mais diversos espaços da vida contemporânea, de forma que seu

impacto e força construtiva já estão sendo sentidos há muito tempo (Marcuschi, 2005). Além disso, esse contexto tecnológico está em toda parte e permeia o cotidiano humano, como apontado a seguir:

Não há como escapar, para onde quer que se olhe as imagens estão a nos espreitar. A TV, o cinema, a fotografia dos outdoors, os vídeos da internet, os celulares, os palms, todos os meios de comunicação de massa nos acenam, a todo instante, e nos lembram que estamos na era das imagens e das mixologias. Para muitos esse é o fim dos tempos, fim da arte, fim da literatura, para outros esse é o início de uma nova era, em que arte e tecnologia se juntam para formar um novo conceito artístico (Duarte, 2011, p. 2).

A visão da construção de uma nova era já é uma realidade mais palpável do que este ‘fim da literatura’ anunciado por alguns. A literatura, enquanto representação da humanidade, acompanha as mudanças e novas dimensões mundiais. Afinal, a concepção e prática artística, se concretizam a partir dos meios de seu tempo, de forma a explicitar que as tecnologias midiáticas são expressões artísticas atuais e representativas do conhecimento do homem moderno (Duarte, 2011).

Nessa perspectiva, “pensar na literatura diante das novas tecnologias presentes no meio digital implica, sobremaneira, estabelecer possibilidade e multiplicidades de leituras e mesmo de criação” (Santa, 2011, p. 9). “O ensino de literatura em particular precisa dialogar com as formas culturais e com as ferramentas tecnológicas que conformam a cultura onde o ensino de literatura se insere e, a partir do qual, projeta-se para a produção cultural objetivada” (Nonato, 2020, p. 540).

Esse novo panorama, cheio de possibilidades, ferramentas, tecnologias e modos de leitura e de criação de textos literários, também, traz consigo novas necessidades, dificuldades e questionamentos, principalmente, na utilização metodológica destas ferramentas na educação e na formação crítica e significativa dos indivíduos (Branco, 2017). Não parecem existir apontamentos ou diretrizes para uma única, clara e óbvia trajetória quanto à utilização e introdução dessas tecnologias midiáticas dentro da prática pedagógica do ensino de literatura, muito pelo contrário.

A introdução das tecnologias no ambiente educacional não se dá apenas ao nível de uma mudança tecnológica, da inserção das tecnologias nas salas de aula. Essa introdução precisa estar associada a uma mudança nas concepções dos professores sobre o modo como se ensina/aprende. Ela está mais relacionada com as metodologias, com a forma como se utiliza o recurso tecnológico do que com sua inserção propriamente dita. Um olhar mais atento para as formas de interação entre quem aprende e quem ensina e com o modo como se reflete sobre a natureza do conhecimento traz mais possibilidades na utilização das novas tecnologias como ferramenta (Branco, 2017, p. 230).

O presente trabalho tem como objetivo principal investigar a utilização das tecnologias midiáticas no contexto do ensino de literatura do IFRN - *Campus* Pau dos Ferros, pretendendo analisar como as tecnologias midiáticas têm sido utilizadas nas práticas metodológicas para tornar a aprendizagem de literatura mais atrativa e interativa, a partir das perspectivas docente e discente.

2 METODOLOGIA

Após a realização de uma investigação bibliográfica, a pesquisa de campo e a pesquisa participante, passaram a ser o norte da presente abordagem. A participação de um dos pesquisadores enquanto respondente do formulário aplicado, por sua vivência enquanto docente de literatura do IFRN, *Campus* Pau dos Ferros, determina o caráter participante da pesquisa, pois esta conceitua-se como:

[...] aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados (Severino, 2013, p. 104).

Na pesquisa de campo, os objetos são analisados e abordados em seu ambiente próprio, diretamente observados com a coleta de dados realizada em condições naturais (Severino, 2013). A pesquisa de campo mantém as características e especificidades inerentes ao tema de estudo, possibilitando uma análise fidedigna da realidade a partir da coleta de dados. Seguindo estas características, para a coleta dos dados, que seriam posteriormente analisados qualitativamente, utilizou-se a técnica de aplicação de formulários semiestruturados, de forma *on-line* através da plataforma Formulários Google.

Para garantir o anonimato e a segurança ética durante este processo, os nomes de todos os respondentes do formulário foram mantidos em sigilo, de forma que estes receberam seus questionários através do *e-mail* particular, o qual não ficou registrado no formulário. Além disso, para fins de referência, cada respondente criou um pseudônimo individual que seria utilizado ao longo da análise aqui realizada.

Foram elaborados dois formulários, um destinado aos discentes do último ano dos cursos técnicos integrados do IFRN, *Campus* Pau dos Ferros; e outro destinado aos docentes de Língua Portuguesa e Literatura do referido Instituto. Para responder ao formulário discente, foram convidados, aleatoriamente, cinco alunos de cada turma do quarto ano do Ensino Médio Técnico Integrado do IFRN, *Campus* Pau dos Ferros, totalizando 30 respondentes. Já para responder ao formulário docente, os cinco professores de Língua Portuguesa e Literatura do IFRN, *Campus*

Pau dos Ferros, participaram como colaboradores da pesquisa, externando o seu fazer didático-metodológico na instituição quanto ao ensino de literatura.

Os formulários encaminhados aos discentes e docentes, contavam com seis questões em diferentes formatos (objetivas, semiestruturadas ou abertas), que seguiam categorias de análise previamente elaboradas, com base na etapa bibliográfica da pesquisa. Para fins de recorte temático deste trabalho, ter-se-á como base das análises as respostas discentes e docentes coletadas a partir das questões da categoria de análise “Tecnologias Midiáticas” de ambos os formulários, dispostas no Quadro 1

Quadro 1: Questões da Categoria “Tecnologia Midiáticas” analisadas

PÚBLICO RESPONDENTE	PERGUNTA	ALTERNATIVAS
Discentes	Seus professores de literatura utilizam de meios midiáticos para repassar informações e facilitar o entendimento do conteúdo? Se sim, isso ajuda no processo de aprendizagem? As Aulas que contemplam meios midiáticos contribuem para sua aprendizagem e para suas experiências literárias?	a) Sim, facilitam no processo de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico. b) Não, não ajudam e correspondem a uma metodologia cansativa. c) Até ajudam, mas prefiro a forma tradicional. d) Os professores não utilizam essa metodologia.
Docentes	Você, enquanto professor de literatura, ciente de que cada vez mais o processo de ensino acontece por meio da utilização de mídias, acredita na aprendizagem por meio dessas tecnologias? Se sim, em suas aulas já conseguiu colocar em prática o uso desses recursos?	(Questão Aberta)

Fonte: elaborado pelos autores

A partir dos dados coletados por meio da aplicação dos formulários, possibilitou-se a articulação da pesquisa, relacionando a utilização das tecnologias midiáticas no cotidiano do ensino de literatura no IFRN, Campus Pau dos Ferros, com a bibliografia anteriormente pesquisada e tomada como base de consultas teóricas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como ponto de partida, considerou-se a perspectiva docente quanto ao uso das tecnologias midiáticas em seu processo metodológico, indagando se os professores acreditam na aprendizagem por meio dessas ferramentas e se colocam em prática esses recursos no cotidiano pedagógico. Ao responderem, todos os docentes concordaram que elas auxiliam no processo de aprendizagem, afirmando usá-las em seus processos metodológicos. Essa homogeneidade quanto à utilização

das tecnologias midiáticas, reafirma a tese de que elas estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, de forma que o ensino de literatura não fica alheio a essas influências.

No cenário dinâmico das inovações tecnológicas, a literatura busca adaptar-se e encontra novos caminhos, seja nas transformações dos gêneros literários diante dos novos suportes, seja nas relações entre autores, textos e leitores agora mediadas pelas mídias digitais (Silva, 2014, p. 71).

Confirma-se uma tendência de adaptação quanto a essas ferramentas, de forma que as estratégias comunicativas e interativas, vêm se transformando conforme os avanços tecnológicos surgem. Porém, mesmo com essa aparente homogeneidade, os docentes participantes da pesquisa, relataram fazer diversos e distintos usos das tecnologias midiáticas em seus fazeres metodológicos. Isso indica que, no campo do ensino de literatura, os agentes, tanto enquanto autores e leitores quanto enquanto docentes e discentes, se ajustam às novas estratégias de produção e recepção, estabelecendo assim inúmeros e diversos contratos comunicativos que exigem um maior dinamismo (Silva, 2014, p. 67).

Quanto a essas diferentes práticas, o professor “Allan Poe” é positivo quanto ao uso das tecnologias midiáticas em sala de aula, afirmando utilizar plataformas digitais para a realização da leitura literária e para o estudo da relação entre literatura e outras mídias, como o cinema. A utilização das mídias digitais para a realização da leitura literária, reconhece o potencial que a internet e seus espaços e ambientes de escrita e leitura, têm enquanto articuladores do processo de ensino (Ribeiro, 2007). Além disso, a prática da leitura literária por meio das mídias digitais não elimina ou diminui o aspecto de manuseio e fruição do texto literário, pois esses ambientes e espaços digitais apresentam lógicas próprias, que modelam e modificam os textos literários lidos e escritos sem perder características essenciais.

Ou seja, não é porque está na tela que não é literário. O texto na tela tem a capacidade de causar no leitor a mesma emoção que ele sente ao ler no suporte impresso. A musicalidade, a expressividade, a brincadeira com as palavras e a criatividade no uso da linguagem também são perceptíveis no suporte digital, razão pela qual é uma boa alternativa para o professor aproveitar o interesse dos alunos pelas mídias digitais e estimulá-los a ler textos literários (Souza; Schlindwein, 2018, p. 89-90).

O professor “Carlinhos” reitera as contribuições positivas da utilização das mídias ao ensino de literatura, mas demonstra receio quanto à ‘utilização correta’ dessas ferramentas. Ele relata a utilização das redes sociais para a dinamização e divulgação da leitura literária, a partir da produção diária de imagens que contavam a história da narrativa lida. Essas imagens alimentaram o *feed* do *Instagram*, rede

social amplamente utilizada pelos discentes, durante uma semana, ação que instigou muitas pessoas a procurarem as obras literárias divulgadas.

Fica evidente a eficácia das práticas de leitura e escrita de literatura nas redes sociais, de forma que tais ações conseguem atender aos aspectos essenciais do atual paradigma do letramento literário, contribuindo para a constituição de uma comunidade de leitores em sala de aula, de forma que haja o compartilhamento das experiências literárias tanto em um nível primeiro, entre alunos, quanto em um nível secundário, com outros leitores (Santa, 2011; Cosson, 2020).

Além disso, também se percebe certa desconfiança quanto à utilização das tecnologias midiáticas, principalmente, quanto às mídias digitais, no processo de ensino de literatura. Tal processo de desconfiança ou resistência quanto às novas mídias, já é amplamente discutido e encarado como algo natural, principalmente nas práticas pedagógicas, processo que demanda prévia segurança do docente quanto ao desenvolvimento da aula. É o que esclarece o trecho a seguir:

É da natureza do homem o constante processo de transformação, o que acaba por gerar insegurança, pois o surgimento de algo novo pode significar o desaparecimento de algo já existente. Entretanto, nem sempre isso acontece. A criação da fotografia não significou o fim da pintura, e é prematuro dizer que a popularização do texto digital significará o fim do texto impresso, ou que o romance tende a desaparecer com o surgimento dos novos gêneros literários criados no ciberespaço. Não cabe aos pesquisadores prever o futuro, mas sim analisar o presente e as mudanças causadas pelas mídias virtuais no mundo literário (Duarte, 2011, p. 3).

A prática do professor “João Grilo” também se utiliza das mídias digitais, trabalhando, por exemplo, com a produção de *podcasts*, com base em obras literárias lidas em sala de aula pelos discentes. Este destacou a preparação inicial feita para a prática pedagógica no contexto de utilização dessas tecnologias midiáticas, relatando sempre buscar aprimorar e atualizar seus planejamentos de aula, principalmente referentes à área de literatura. Além disso, o docente destaca, também, a prática do compartilhamento da experiência literária em forma de seminários e rodas de conversa, que dinamizam as aulas e instigam a participação dos alunos.

Percebe-se que a prática deste docente atende a duas das principais funções do professor no atual paradigma do letramento literário: a manutenção de uma comunidade de leitores dentro de sala de aula, garantindo o compartilhamento da experiência literária, já previamente discutida; e a segunda, essencialmente arquitetural, de planejamento das atividades e projeção dos caminhos que serão percorridos pelos alunos (Cosson, 2020).

Além das mídias digitais, a prática do professor “João Grilo”, também, aponta para a articulação com outras formas de tecnologias midiáticas, pois este já realizou atividades em que os discentes tinham de desenvolver uma expressão artística com base em obras literárias lidas, tendo pinturas, curtas-metragens, poemas e até

marcadores de livros como resultado. Esse tipo de atividade coincide com a prática do professor “Quincas Borba” que, em sua prática pedagógica se utiliza principalmente de músicas, documentários, filmes, etc.

Esta utilização diversa das tecnologias midiáticas no ensino de literatura, assume uma posição essencial, principalmente, quanto à difusão da amplitude da literatura enquanto prática social, demonstrando as diversas manifestações desta em nosso cotidiano. Mesmo tendo o livro como seu suporte principal, a literatura também se configura em outros impressos e suportes, como vídeos, filmes, produtos digitais, voz e até o corpo (Cosson, 2020, p. 175):

Toda essa miríade de formas e suportes textuais vale como material de ensino nas aulas de literatura pelo elo que cada um deles mantém ou pode vir a manter com a linguagem literária. Esse elo pode levar esses textos a assumirem uma posição secundária ou suplementar em relação ao texto literário, tal como acontece com as relações temáticas ou formais que são estabelecidas didaticamente entre um texto qualquer e uma obra literária (Cosson, 2020, p. 197).

A professora “Stella Maris” também se mostra favorável à utilização das tecnologias midiáticas e destaca que é impossível ignorar o uso dessas ferramentas pelos alunos. Em sua prática pedagógica, a docente afirma utilizar uma ampla variedade de materiais, incluindo vídeos, poemas visuais, trechos de discussões em redes sociais, como o Twitter, memes e charges, para pautar a discussão sobre literatura. Novamente, a ampla utilização das tecnologias midiáticas pelos discentes, é trazida à tona, de forma que podemos atribuir parte de seu sucesso ao fato de reunirem em um só meio, várias formas de expressão, como texto, som e imagem, formas essas que parecem não ser ignoradas dentro da sala de aula (Marcuschi, 2005). A docente se utiliza de gêneros que adotam uma linguagem humorística, muito específica e uma materialidade característica das tecnologias midiáticas, principalmente no que diz respeito às mídias digitais, como os memes. É importante saber que:

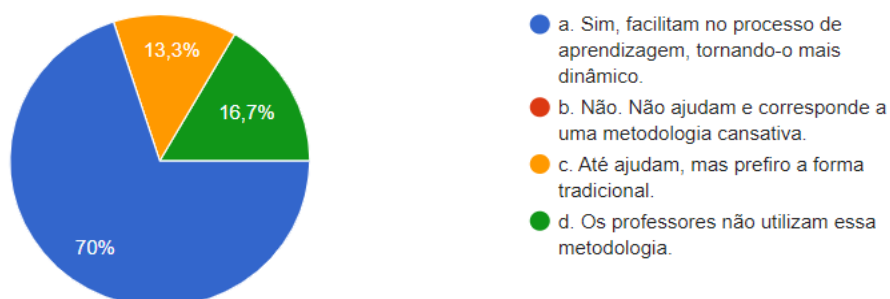
No caso dos memes, observamos uma comunidade integrada geralmente por jovens e adultos que expressam situações do cotidiano de maneira cômica, utilizando a internet. Essas novas formas de linguagem são produzidas e propagadas no ciberespaço, podendo se expandir para outros espaços e até mesmo outros grupos (Candido; Gomes, 2015, p. 1299).

Reforça-se a diversidade de formatos utilizados quanto às tecnologias midiáticas dentro do contexto da prática docente no ensino de literatura, principalmente, no que se refere às mídias digitais, afinal, “o mundo virtual tem nas proporcionado novas interfaces literárias, como o entrecruzamento de linguagens e a interatividade textual” (Duarte, 2011, p. 6).

Dessa forma, quanto às práticas metodológicas dos professores de literatura respondentes, percebe-se uma unanimidade positiva quanto à concepção das tecnologias midiáticas, principalmente, as mídias digitais, como articuladoras de um ensino de literatura mais dinâmico. Porém, mesmo com esta aceitação geral das tecnologias midiáticas enquanto possíveis e cabíveis ferramentas para este processo, os docentes respondentes relataram fazeres e práticas metodológicas distintas e diversas, sendo que estas ferramentas, acabam servindo, dentre outras coisas, enquanto materiais de estudo, promotores de discussões acerca da literatura, ambientes de escrita e leitura e facilitadores do compartilhamento da experiência literária.

A partir desta diversidade metodológica no relato da prática docente, faz-se necessária a avaliação da perspectiva discente quanto à utilização dessas tecnologias midiáticas no processo de aprendizagem de literatura, a fim de verificar como estas diferentes práticas, são reconhecidas e percebidas entre os alunos, determinando se estes consideram as tecnologias midiáticas ferramentas efetivas na dinamização do ensino de literatura. As respostas obtidas a partir do questionamento aos discentes, sobre a utilização das tecnologias midiáticas pelos seus professores e se estas ferramentas contribuem para sua aprendizagem e experiências literárias, estão disponíveis no Gráfico 1:

Gráfico 1: Respostas da questão discente sobre as Tecnologias Midiáticas



Fonte: elaborado pelos autores

A partir do gráfico, percebe-se que 70% dos discentes (21 alunos), responderam positivamente quanto à utilização destas ferramentas, afirmando que os meios midiáticos facilitam o processo de aprendizagem, dinamizando-o. Além disso, reforçando o reconhecimento das tecnologias midiáticas enquanto ferramentas dinamizadoras do ensino de literatura pelos discentes que já têm essas ferramentas como parte essencial de seu cotidiano, nenhum respondente afirmou que essas tecnologias não ajudavam no processo de aprendizagem ou que achavam essas partes de uma metodologia cansativa. Percebemos ampla aceitação dessas tecnologias midiáticas dentro de sala de aula, de forma que no atual cenário pedagógico do ensino de literatura, a compreensão de que a cultura digital já não

pode mais ser liminarmente dissociada da vida escolar, é essencial, impondo reflexões sobre as implicações no processo de ensino-aprendizagem e, de modo mais restrito, na fruição e interpretação do texto literário (Nonato, 2020).

4 CONCLUSÃO

No cenário contemporâneo, as tecnologias midiáticas e suas potencialidades, tanto no ensino quanto em outras áreas, já não podem ser ignoradas. Sua utilização em sala de aula, não se trata mais de um rompimento drástico com metodologias tradicionais, mas da incorporação de um aspecto que já está extremamente presente na vida dos alunos e no cotidiano da sala de aula. As tecnologias midiáticas tendem a seguir a lógica semelhante de outros processos, como a gamificação e outras metodologias ativas.

Nesse contexto de abrangência das tecnologias midiáticas e das mídias digitais, mais especificamente, para um letramento literário que envolva, entre outras bases, a formação crítica do discente, faz-se necessária a compreensão, por parte da escola e dos educadores, de como a tecnologia pode ser explorada para facilitar o acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, despertar um papel social (Gomes, 2014, p. 76).

Nessa perspectiva dialógica, o ensino de literatura deve acompanhar as transformações da cultura digital, e o professor precisa criar situações didáticas para que os estudantes experienciem a obra literária, seja folheando um livro em meio impresso, seja navegando nas telas dos computadores, tablets e celulares de última geração (Silva, 2014, p. 78).

O ensino de literatura do IFRN, Campus Pau dos Ferros, parece atender às necessidades contemporâneas, com as perspectivas docente e discente, relatando uma adesão positiva ao uso das tecnologias midiáticas em sala de aula. Os docentes de literatura unanimemente utilizam essas ferramentas, principalmente, as mídias digitais, em seu fazer pedagógico, assumindo diferentes abordagens metodológicas, como materiais de estudo, promotores de discussões acerca da literatura, ambientes de escrita e leitura, e facilitadores do compartilhamento da experiência literária. Aliada à concepção positiva dos docentes quanto às tecnologias midiáticas, a perspectiva discente também parece ir à mesma direção de aceitação, com a maioria dos discentes concordando que as tecnologias midiáticas são ferramentas articuladoras de um ensino de literatura mais dinâmico.

REFERÊNCIAS

BRANCO, M. R. As tecnologias de informação e comunicação: novos suportes para o ensino de literatura. **Texto Livre**. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 229-241, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16755>. Acesso em: 7 out. 2024.

CANDIDO, E. C. R.; GOMES, N. S. MEMES – Uma linguagem lúdica. *In: Congresso Nacional De Linguística E Filologia*, 10., 2015, Rio de Janeiro. **Anais da X CNLF**. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ano21/63supl/092.pdf>. Acesso em: 7 out. 2024.

COSSON, R. O paradigma do letramento literário. *In: COSSON, Rildo. Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020. p. 171-209.

COSSON, R. Ensino de Literatura sempre: três desafios hoje. *In: PINTO, F. N. P.; SILVA, L. H. O.; MELO, M. A.; AIRES, D. B. (org.). Ensino de literatura no contexto contemporâneo*. Campinas: Mercado das Letras, 2021. p. 35-46.

DUARTE, E. C. C. Literatura em meio digital: um olhar sobre os novos perfis literários. *In: Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada*, 12., 2011, Curitiba. **Anais do XII Congresso Internacional da ABRALIC**. Curitiba: ABRALIC, 2011. Disponível em: <https://www.abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0258-1.pdf> Acesso em: 7 out. 2024.

GOMES, F. W. B. Tecnologia e a leitura de textos literários na escola: um olhar sobre as relações entre o letramento digital e o letramento literário. **Letras em revista**. Teresina, v. 5, n. 02, p. 68-80, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/issue/view/8>. Acesso em: 7 out. 2024.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.

NONATO, E. R. S. Cultura digital e ensino de literatura na educação secundária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 534-554, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4Gy5WVZLMLFGwzBgZmPyWF-t/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 7 out. 2024.

RIBEIRO, A. E. KD o Prof? TB foi navegar. *In: ARAÚJO, J. C. (Org.). Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 221-243.

SANTA, E. V. A literatura em meio digital e a crítica literária. **Hipertextus**, v. 7, n. 7, p. 1-13, 2011. Disponível em: <http://arquivohipertextus.epizy.com/volume7/08-Hipertextus-Vol7-Everton-Vinicius-de-Santa.pdf>. Acesso em: 7 out. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ccaaab/images/AEPE/Divulgação/LIVROS/Metodologia do Trabalho Científico-1ªEdição 2014.pdf>. Acesso em: 7 out. 2024.

SILVA, I. M. M. Ensino de Literatura: interfaces com a cultura digital. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 5, p. 62-82, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/16550>. Acesso em: 7 out. 2024.

SOUZA, J. B.; SCHLINDWEIN, A. F. Os desafios da formação do leitor contemporâneo e a literatura digital. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 18, n. 2, p. 83-102, 2018. Disponível em: <https://ch.revistas.ufcg.edu.br/index.php/Leia/article/view/1237>. Acesso em: 7 out. 2024.

O ENSINO DE LITERATURA POR MEIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A ARTE DINÂMICA

Victor Emanuel Tavares
Lucineide da Silva Carneiro

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, desde o século XVI, a literatura era usada como uma ferramenta de respeitabilidade e de ensino, como por exemplo, com os jesuítas ela era usada como uma forma de catequização com os povos originários, por meio de várias estratégias de aprendizagens, como o teatro, que se tornou uma expressão artística de grande valor para a Igreja, como um meio de doutrinação, por meio das representações e ensinamentos da Bíblia através da arte cênica.

Com o passar do tempo, a literatura foi se transformando em um instrumento de poder para o corpo social, ela se manifesta através de várias áreas e modalidades, como as histórias em quadrinhos (HQS), que eram usadas como uma ferramenta de ensino. “Tico-Tico”¹, por exemplo, era uma revista que teve uma grande influência na cultura brasileira, um marco importante na história dos quadrinhos no Brasil, que tinha como objetivo educar as crianças por meio da literatura. No entanto, hoje, é considerada por muitos como uma literatura marginalizada.

A sala de aula é um dos principais ambientes onde os alunos estão inseridos durante boa parte da vida escolar, principalmente, tendo em vista que eles estão em constante contato com diversas formas de aprendizagem que as instituições de ensino podem oferecer. As redes de ensino se tornam essenciais para o desenvolvimento de habilidades e de aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, é discutido no corpo escolar, maneiras de despertar o interesse dos alunos pela literatura que hoje é desvalorizada pelo corpo social.

É importante observar que a literatura tem sua objetividade explorada pelas universidades e instituições que a colocam como um objeto de estudo a ser destrinchado, sob uma lente de análise. A educação no Brasil passa por diversas questões sociais e financeiras, que prejudicam a aprendizagem dos alunos, como por exemplo, a pandemia ocasionada pelo Coronavírus², que resultou em dois anos de um ensino à distância, que ocasionou a exclusão de diversos alunos sem condições

¹ lançada em 11 de outubro de 1905. Esta publicação foi pioneira no país, apresentando histórias em quadrinhos e outras formas de entretenimento infantil.

² COVID-19 ou apenas coronavírus, é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Ela foi identificada pela primeira vez em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, na China, e se espalhou rapidamente pelo mundo, resultando em uma pandemia global.

de ter acesso a *internet* ou a algum aparelho eletrônico que possibilitasse ter acesso às aulas. Por conta disso, houve um atraso na aprendizagem do estudante em um nível preocupante, visto que, muitos alunos ficaram com um *déficit* de aprendizagem em muitas áreas do conhecimento.

É notório que diversos adventos da modernidade resultaram na ausência da apreciação e busca pela literatura, como o uso crescente dos celulares, o cinema e *streamings* que preenchem o tempo de descanso das pessoas, entre outros fatores. Assim, é importante discutir a função da literatura em sala de aula, uma vez que, esse é o principal ambiente ao qual a sociedade pode ter acesso.

Nesse sentido, por meio da experiência adquirida pelo Programa de Residência Pedagógica (PRP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os autores deste trabalho almejam expor algumas atividades literárias que foram pensadas e dinamizadas para os alunos de primeiro ano, uma vez que estes são estudantes que estão chegando ao ensino médio. Supõe-se.

Além disso, o intuito das atividades era despertar o interesse da sala de aula por meio da literatura e suas formas de expressão, de atividades que foram dinamizadas. Assim, este trabalho tem como foco expor detalhadamente uma atividade que foram feitas, tendo em vista os bons resultados que foram alcançados. Ademais, para embasar a discussão acerca do relato, é valioso ressaltar que a escola onde ocorreu todas as atividades, é de tempo integral, de modo que se torna importante por nos colocar face a estudantes que estão em um ritmo mais acelerado de aprendizagem.

Dessa forma, é utilizado para embasar a discussão, a teoria de Novaski (1993), que discorre acerca de algumas concepções da atuação do professor em sala de aula, das práticas pedagógicas utilizadas. Além disso, é utilizado a obra *Metodologia de pesquisa em literatura*, de autoria de Fábio Arcelrud Durão, que discute a respeito da literatura e sua importância para as pesquisas científicas. Portanto, este trabalho almeja expor as atividades literárias que foram desenvolvidas em sala de aula, por meio do Programa de Residência Pedagógica, assim como nos resultados obtidos com os trabalhos, no sentido de discutir a relação do ensino de literatura em sala de aula como ferramenta de aprendizagem.

2 A LITERATURA PELA LITERATURA

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), é responsável por possibilitar que estudantes de graduação possam adquirir experiência em sala de aula, por meio da regência, possibilitando que o discente possa vivenciar o que é ser professor na prática, a partir do convívio da sala de aula.

Ademais, para um professor em construção, um dos maiores desafios de lidar com os estudantes, é saber como despertar o interesse dos alunos pelo assunto da

disciplina, visando as problemáticas que rondam a sala de aula, como o *déficit* de aprendizagem ocasionada pela pandemia e outros fatores sociais, principalmente, se tratando de uma escola de tempo integral, uma vez que o jovem estudante de classe social baixa, muitas vezes, se vê frente a decisão de ter que escolher entre trabalhar ou estudar, o que acarreta na evasão escolar.

A literatura sempre foi vista pelo corpo estudantil como algo chato de ser trabalhado, uma vez que ela acaba se tornando uma obrigação para o aluno, que se sente pressionado a aprender sobre livros, única e exclusivamente, para poder responder às questões de uma prova. Contudo, o trabalho de literatura em sala de aula, deveria ser para além de uma simples obrigação de ser estudada, porque está no currículo escolar. Fabio Durão discute a respeito do valor literário para o corpo social, como ele diz a seguir:

A literatura não existe nem nunca existiu no vácuo. Ela só pode tomar corpo em um contexto histórico específico e, se consegue sobreviver a ele e falar a tempos futuros, não é porque o repudiou em nome de algum valor transcendente e atemporal, mas, pelo contrário, porque conseguiu trazer em si aquilo que era decisivo e ainda toca o presente, por maiores que sejam as mediações necessárias para tanto (Durão, 2020, p. 20).

A literatura não existe só por existir, ela se manifesta em uma variedade de meios, cada um com suas características e formas de expressão, como cinema, livros, peças teatrais, escolas literárias e entre diversas outras formas de expressão. É preciso dar sentido para o trabalho literário para além de uma simples obrigação de carga horária. A literatura foi pensada para a dinamização de atividades para sala de aula, no sentido de discutir com os alunos, principalmente, tendo em vista que os estudantes não possuem interesse ou são pouco adeptos com o meio literário.

É importante pensar na relevância literária e nas suas formas de expressão, para poder despertar o interesse do estudante pelo assunto, tendo em vista que a sociedade já não tem o mesmo apreço pela leitura como antigamente, acarretando no ensino de literatura e na sua relevância mais voltada para as universidades. Para Durão (2020, p. 22), “com a perda de função e consequente diminuição da relevância social da literatura, a universidade surgiu como a principal esfera de sustentação da vida literária”.

Ademais, as universidades são os principais meios de valorização e relevância literária, uma troca justa ao se pensar nos resultados obtidos com as pesquisas acadêmicas. Essa desvalorização do literário possui diversas camadas que precisam ser observadas com um olhar mais atento, pois muitos não a consideram como ciência, por ela não ser exata, mas mais interpretativa e possuir diversos significados.

Com o intuito de tornar as aulas mais dinâmicas, visto que os alunos possuem um ritmo mais acelerado e cansativo por causa do integral, foi pensado maneiras de tornar as aulas mais lúdicas. É interessante observar o que Novaski (1993, p. 14),

diz sobre as práticas pedagógicas: “[...] se o professor deve ver a sua aula também como um encontro de gente com gente, de outro lado, entretanto, é preciso proteger essa ideia de reducionismos”. O professor deve ter em mente o tipo de aluno que ele tem em sala de aula antes de planejar a dinamização das atividades.

Nesse sentido, as escolas literárias brasileiras foram um dos assuntos da disciplina de “Língua Portuguesa”, trabalhados com os estudantes, começando pela literatura de informação, ocorrida pelo Quinhentismo, quando os alunos tiveram contato com cartas e diários de bordo dessa época, para imersão da aula, com trabalho avaliativo sobre essa aula. Entretanto, é importante salientar que em um primeiro momento, a sala de aula demonstrou uma certa resistência pelas aulas literárias, é fácil pensar em um motivo que leva o estudante de quinze a dezesseis anos, altamente conectado às redes sociais, não ter interesse pelas aulas literárias, de forma que essa problemática precisava ser contornada.

Naquele contexto, a literatura precisava ser trabalhada de forma que os alunos pudessem aprender sobre o assunto, e não o simples decorar e esquecer depois da aula. Tendo isso em vista, as aulas literárias foram pensadas de forma que pudessem embarcar todas as expressões de arte que pudesse chamar a atenção do aluno, sem desviar a atenção da aula, como na utilização de músicas, filmes e livros para aprofundamento da atividade.

3 AS ESCOLAS LITERÁRIAS: A ARTE PARODIADA

A sala de aula sempre é um verdadeiro desafio para um profissional da educação, principalmente, o de rede pública, que está constantemente lidando com as problemáticas da escola, como ausência de meios para dar aula, da falta de estrutura escolar para suportar a alta demanda de alunos, entre outros fatores. Ademais, tendo em vista a resistência dos estudantes em aprender literatura, uma das maneiras que se foi pensado para contornar este problema, foi na dinamização das atividades, de forma que pudesse deixar a aula mais atrativa.

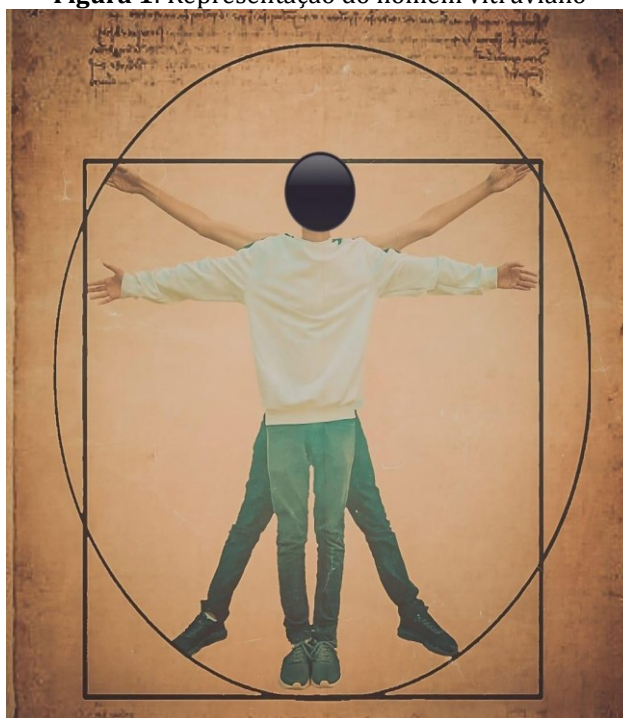
Portanto, a sala de aula que continha 35 alunos ao todo, foram divididos em 7 grupos de cinco componentes, onde eles teriam que reproduzir, por meio do gênero paródia, as obras literárias trabalhadas em sala de aula. Os estudantes, após as aulas teóricas sobre as escolas literárias, se viram mais interessados sobre o assunto da disciplina, uma vez que as aulas foram montadas e pensadas com o intuito de despertar o interesse dos alunos. Assim, as escolas literárias foram trabalhadas por meio de atividades pedagógicas que conseguiram tirar os estudantes de sua zona de conforto para a realização das atividades,

Durante toda a realização do trabalho, os alunos não demonstraram dificuldade em parodiar as obras, elas foram feitas por meio dos celulares dos próprios estudantes, de modo que os aparelhos eletrônicos foram utilizados como instrumentos que agregassem na aprendizagem. Um grupo ou dois foram auxiliados

por causa da complexidade da realização de parodiar certas obras de arte, como serão vistas neste trabalho. Assim, o rendimento dos alunos melhorou de forma surpreendente quando eles eram expostos a essas atividades dinamizadas, se compararmos quando tinham que fazer algo mais formal, como uma prova escrita. Suas habilidades nas atividades com dinâmicas, eram melhores, pois suas competências eram potencializadas pelo trabalho.

Os alunos tinham que reproduzir obras das escolas literárias que foram trabalhadas durante as aulas, como por exemplo, o movimento pertencente ao Humanismo, escola literária mais reproduzida pelos estudantes. No excerto abaixo, podemos ver um desses trabalhos representando uma das obras mais importantes do período humanista: *O Homem Vitruviano*, desenho feito por Leonardo da Vinci, de 1490:

Figura 1: Representação do homem vitruviano



Fonte: foto tirada pelos alunos em sala de aula

Desse modo, os alunos dividiram suas tarefas na realização da paródia, como quem iria reproduzir as obras, quem tiraria as fotos e quem editaria também. Outra obra parodiada pelos alunos foi *A criação de Adão*, de Michelangelo Buonarroti, pintada por volta de 1511, como é possível ver no excerto a seguir:

Figura 2: Releitura DA “Criação De Adão”



Fonte: foto tirada pelos alunos em sala de aula

O próximo excerto foi o mais complexo de ser feito, uma vez que a quantidade de pessoas reunidas na paródia, era mais elevada pela complexidade da natureza do trabalho, visto que a obra de arte a ser parodiada foi a *Santa Ceia*, de Leonardo da Vince.

Figura 3: A Santa Ceia



Fonte: foto tirada pelos alunos na sala de aula

Como notamos, é possível observar o empenho dos alunos na realização da tarefa em parodiar algumas obras de arte das escolas literárias estudadas durante o bimestre letivo. Ademais, todos os grupos conseguiram realizar a tarefa e obtiveram um bom desempenho, aprendendo de forma criativa, uma vez que as atividades eram apresentadas junto com as características dos movimentos. Portanto, os

trabalhos dinamizados, conseguiram desenvolver as habilidades e competências dos alunos, de forma que eles aprendessem além do simples decorar, visto que os alunos demonstraram empolgação durante toda a realização da atividade.

Dessa maneira, as atividades planejadas para obter um melhor desempenho dos alunos, se mostrou eficaz com o seu propósito. A dinamização dos trabalhos rendeu bons resultados, conseguindo tirar os alunos da velha fórmula decorativa do conteúdo da disciplina, além de aprender literatura por meio da prática.

4 CONCLUSÃO

A sala de aula é um verdadeiro desafio para um profissional da educação que esteja disposto a fazer a diferença através do ensino, principalmente, se for um professor de uma rede pública, por diversos motivos, como ausência de materiais, de estrutura e entre outros fatores que corrobora para a degradação do ensino. Ensinar literatura nos tempos atuais, tem se tornado uma tarefa árdua para os profissionais da educação, uma vez que vivemos em uma sociedade tecnológica, em um ritmo cada vez mais acelerado.

A dinamização de atividades é importante, visto o ótimo rendimento que pode ser alcançado pelo aluno, principalmente, quando a arte é vista como algo chato por boa parte da sala de aula. Os trabalhos precisam estar em consonância com a turma e elevada ao seu potencial máximo de aprendizagem. É interessante e essencial que os profissionais da educação consigam obter de seus alunos os melhores resultados possíveis por meio das atividades, principalmente, se tratando dos alunos que foram prejudicados por causa da pandemia do Covid-19, que lhes rendeu dois anos de atraso em termos de aprendizagem.

A literatura sempre foi utilizada pelo corpo social como um instrumento de poder, nem sempre para o seu propósito ideal, uma vez que a literatura é usada como uma ferramenta de *status* pela elite para imposição de força no meio social. Ademais, o ensino sobre livros, sofre com um corte drástico no currículo das redes de ensino, perpetuando o desinteresse dos estudantes pela leitura e de expressão de outras formas de arte.

Nesse sentido, convém o profissional da educação buscar maneiras de enfrentar esses obstáculos que rondam o ensino de literatura nas redes de ensino. A dinamização das atividades literárias, foi vista com uma boa recepção pelos estudantes, conseguindo ótimos resultados, que não teriam sido conquistados sem o teor pedagógico das aulas. Os alunos conseguiram aprender através da literatura o conteúdo da disciplina, com um bom desenvolvimento de suas habilidades.

REFERÊNCIAS

DURÃO, F. A. **Metodologia da pesquisa em literatura** [recurso eletrônico] / Fabio Akcelrud Durão. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020

NOVASKI, A. J. C. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. *In*: MORAIS, R. de (org.) **Sala de aula**: que espaço é esse? 6 ed. Campinas: Papirus, 1993.

O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL PRODUZIDA POR MULHERES: PROTAGONISMO E REPRESENTAÇÃO DOS PAPÉIS SOCIAIS

Wilma Mesquita de Almeida

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos séculos, a produção literária fez parte apenas do universo masculino e, desde o início do século XIX, os críticos literários eram constituídos apenas por homens detentores de todo o “conhecimento”, depreciando os poucos escritos feminino existentes. Para eles, apenas os homens e “brancos” eram os donos dos conhecimentos e dignos de terem suas produções reconhecidas. Para a mulher, esse era e, ainda, continua sendo um campo de inferioridade e silenciamento, já que somente os homens e de classe média alcançavam o reconhecimento e valorização em seus escritos literários.

Desta forma, o presente estudo tem como objetivo descrever “O papel da literatura infantil produzida por mulheres: protagonismo e representação dos papéis sociais”, enfatizando a importância e a valorização das escritoras mulheres como protagonista de suas próprias produções e de outras, por meio das histórias que são produzidas na literatura infantil, auxiliando na construção e no repertório dos papéis sociais na infância. Para a análise deste corpus, será usado as seguintes obras da literatura infantil: Rocha (2009), Machado (2011), Suaiden (2018) e Duarte (2018), dentre outros importantes teóricos como Beauvoir (2007), Louro (1997) e Carvalho (2017), que serviram de referências bibliográficas para um melhor embasamento.

Portanto, na leitura das obras *O amigo do Rei* (Ruth Rocha), *Menina bonita do laço de fita* (Ana Maria Machado), *Toinhoinhóis* (Fernanda Suaiden) e *Bonito é se gostar* (Drika Duarte), encontramos literaturas voltadas para o protagonismo dos personagens com sonhos, memórias, respeito à diversidade, empoderamento feminino e um rico sentido que são produzidos pelas escritoras, marcando definitivamente suas trajetórias de vida, bem como forma de resistência diária na construção dos papéis sociais e na mudança de vida de crianças e adolescentes, principalmente, de meninas em contexto de exclusão e vulnerabilidade social.

2 O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL PRODUZIDA POR MULHERES: PROTAGONISMO E REPRESENTAÇÃO DOS PAPÉIS SOCIAIS

Através da escrita literárias, as mulheres, ao longo do tempo, vêm conquistando oportunidade de terem reconhecimento de suas obras, com novas histórias e relatos que se misturam entre ficção, realidade e, ao mesmo tempo, com um novo olhar para os personagens negros, principalmente, com histórias de meninas empoderadas por suas características físicas e passado histórico. A literatura sempre foi e será uma das formas mais bonitas de libertação para as mulheres, sejam elas leitoras ou escritoras como protagonistas de novas conquistas, autonomia e empoderamento.

Com essas inovações e conquistas no mundo da literatura, percebemos todo o potencial feminino e, com isso, a oportunidade de superar o estigma de uma cultura machista dentro dos escritos. As escritoras estão construindo novas relações entre os gêneros e propondo novos horizontes para vencer a exclusão social encarada por estas mulheres, durante muitos anos, principalmente, na literatura.

Portanto, no percurso dessa narrativa, será descrito a relevância do papel da literatura infantil produzida por mulheres: protagonismo e representação dos papéis sociais, frente ao contexto patriarcal que, durante séculos, experimentou o silenciamento dos seus textos e vozes. Por meio das escritoras Ruth Rocha, Ana Maria, Fernanda Suaiden e Drika Duarte, encontramos a oportunidade de investigar como suas produções são capazes de influenciar outras pessoas.

A escritora Ruth Machado Lousada Rocha, nascida em São Paulo, mais precisamente na Vila Mariana, foi uma das primeiras protagonistas a escrever histórias infantis com personagens negros, por volta da década de 1970. Ela foi ousada para a sua época e, na condição de mulher, conseguiu trazer histórias e personagens inusitados, sonhadores como é o caso do livro *O amigo do Rei*. Para o contexto social da época, essa história estava fora dos padrões da escrita, com personagens apenas brancos e, nesse caso, uma diferença social muito grande entre o filho do patrão e o filho de uma escrava. Ao longo dos anos, Ruth Rocha se consagrou na literatura infantil com reconhecimento, por causa da qualidade de suas obras e, atualmente, conta com mais de duzentos livros escritos, abordando diferentes temáticas.

Já a escritora Ana Maria Machado, que é natural do Rio de Janeiro, desde a sua infância, contou com a influência cultural e literária de seus familiares, o que a fez tornar-se uma escritora marcada pela resistência, com a sua primeira publicação no ano de 1977 e ser, atualmente, reconhecida no universo literário, com suas obras e prêmios importantes, como o Jabuti, sendo o mais importante da literatura brasileira idealizado e criado no ano de 1959, por Edgard Cavalheiro, na época, presidente da Câmara Brasileira do Livro (CBL).

Em sua obra, *Menina bonita do laço de fita*, publicada no ano de 2011, a escritora apresenta uma bonita história/fábula, em que evidencia a beleza feminina negra de uma criança cercada do carinho de sua mãe, que faz de tudo para que a mesma se sinta amada e admirada pelas suas qualidades físicas e emocionais, chegando a ser comparada com princesa das “Terras da África” ou quem sabe de um “Reino do Luar”.

Com a escritora paulista, Fernanda Suaiden, que nasceu na cidade de Bauru (SP), o encontro com a literatura aconteceu desde o início da formação acadêmica, com a graduação em Letras Vernáculas e Clássicas, e nos grupos de pesquisas que participava até o mestrado em Letras - Estudos Literários pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e, atualmente, faz parte da revista acadêmica *Estação Literária* no corpo editorial.

Foi nesse universo que a escritora deu asas para sua imaginação até a produção do seu livro *Toinhoinhóis*, com as ilustrações de Lariane Casagrande, que tem graduação em Design Gráfico, pela Universidade Estadual de Londrina e mestrado em Comunicação. Como pesquisadora, ela desenvolveu trabalhos na área da linguagem, imagens e com temas diversos como identidade, decolonialidade e outros projetos gráficos. Em seu livro, a autora faz um reconto criativo, usando características físicas e arquitetônicas de um conto clássico da literatura muito conhecido ao longo dos séculos.

Na história da Rapunzel, eternizada pelos Irmãos Grimm, com a sua primeira publicação no ano de 1819, a moça é aprisionada em uma torre de um castelo e necessita de alguém para que possa salvá-la. Nesse caso, a figura mais importante de todo o enredo, é o príncipe que, dentro de um contexto secular e patriarcal, surge como personagem heroico, justificando a submissão feminina, socialmente construída. Já no livro da Fernanda, ela apresenta uma personagem ousada e cheia de determinação a respeito de sua liberdade, ou seja, ela não precisa de nenhum príncipe para sair da torre do castelo e buscar realizar os seus objetivos e sonhos. Assim, ao longo dos séculos, o conto da Rapunzel passou por muitas adaptações, até chegar ao nosso século, como conhecemos e, em todas as versões, é apresentada a fragilidade feminina, frente ao autoritarismo masculino, como descreve Simone de Beauvoir em seu clássico *A velhice*.

A sociedade patriarcal deu a todas as funções femininas a figura de uma servidão; a mulher só escapa da escravidão no momento em que perde toda eficiência. Por volta dos cinquenta anos, está em plena posse de suas forças, sente-se rica de experiências; é mais ou menos nessa idade que o homem ascende às mais altas posições, a os cargos mais importantes: quanto a ela, ei-la aposentada. Só lhe ensinaram a dedicar-se e ninguém reclama mais sua dedicação. Inútil, injustificada, contempla os longos anos sem promessa que lhe restam por viver e murmura: “Ninguém precisa de mim” (Beauvoir, 2007, p. 343).

A escritora Drika Duarte é natural de Natal (RN) e, em sua trajetória de vida, tem desenvolvido muitas ações voltadas para o processo de inclusão e reflexão como “Elegia e seus afluentes”, um grupo que trabalha com a performance musical, além da associação “A arte de nascer”, que fortalece os projetos voltados para a educação ambiental e outras áreas, como a saúde e ensinamentos de valores. Já a ilustradora Flávia Duarte que, também, é natural de Natal, aproveitou a sua experiência do período em que morou na Irlanda trabalhando com ilustrações e animações.

Nesse livro *Bonito é se gostar*, em particular, ela desenvolveu de forma leve, os traços de uma personagem cheia de determinação, personalidade e que sabe o que quer, enfrentando com ousadia, os desafios diários. Em todo o percurso da obra, percebemos claramente as relações afetivas entre a menina Dandara e sua avó, com os ensinamentos a respeito da ancestralidade e os momentos de superação, como dor, saudade e a própria exclusão social como descreve Duarte.

Mas nosso povo não abaixou
A cabeça tão fácil assim
Aprende com a natureza
A transformar o que era ruim
A curar guerra e tristeza
Com força das raízes e do alecrim (Duarte, 2018, p. 11).

As experiências literárias através das obras analisadas, têm um papel importante para protagonismo dos personagens e leitores, bem como de suas representações e papéis sociais no desenvolvimento do repertório da literatura infantil. Outros suportes como poemas, contos e poesias, também, despertam a curiosidade literária de uma forma geral, e incentivam para um mundo imaginário de novas possibilidades, com o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

2 ANÁLISE DO CORPUS

A literatura infantil, ao longo dos séculos, vem surgindo como um veículo importante nas suas narrações, acontecimentos e, ao mesmo tempo, um lugar privilegiado de encontro e ensinamento com outras áreas de conhecimentos. Ela não é alheia aos diferentes fatores sociais, culturais e, por isso, a sua interação entre a leitura literária e os acontecimentos cotidianos, estão interligados. Assim, os diversos estudos relacionados ao campo da literatura, identificam as representações culturais e materiais como elementos significativos do contexto e das leituras que estão sendo propostas, ou seja, novas abordagens ligadas à realidade social além de buscar novos sentidos.

Nesse sentido, a literatura tem o papel de analisar, pesquisar e identificar os processos comunicativos e a sua importância criada através do tempo, com as produções literárias, suas críticas e as reinterpretações nas diferentes obras. Nesse percurso, as vivências literárias vão encontrando outras vozes e referências, que

ampliam um mundo imaginário. Assim, surgem os novos escritores e as vozes poéticas, que são de suma importância para a construção de uma consciência crítica e estética no aspecto estrutural da linguagem e no processo de aprendizagem com diversos poemas, textos e livros.

A proposta de análise deste corpus começa com o livro *O amigo do Rei*, de Ruth Rocha, onde o personagem Ioiô, conversando com o seu amigo Matias, escuta que o seu sonho não será escravo para sempre e, com muita determinação, afirma que um dia irá ser rei. Eles vivenciam muitas situações e, em uma dessas, o pai de Ioiô bateu nos dois. E como o Matias já estava acostumado com esse tipo de acontecimento, não ligou. Conforme Rocha (2009, p.17), “e os dois saíram. Entraram pela mata. A mata era perigosa. Mas não para Matias. Em cada curva havia uma indicação”. Assim, começou a acontecer a grande libertação do Matias, ao sair da situação de escravo e buscar outro lugar para viver.

A escritora descreve que não demorou muito e, logo, eles escutaram o som de tambores e, ao se aproximarem, viram a mata com muitos enfeites, além de pessoas pintadas e armadas, como se fossem guerreiros que conduziram os dois meninos para uma aldeia. Esse lugar era uma aldeia habitada por outras pessoas que, também, haviam fugido e formaram um quilombo. Lá o Matias encontrou o seu povo. “O povo da aldeia saudava seu rei: Dunda lá! Salve o Rei! Saruê!” (Rocha, 2009, p. 23).

Para Matias o sentimento foi de muita emoção por, finalmente, o seu sonho de um dia ser rei ter se concretizado e, com o passar dos dias, as mesmas felicitações ao novo rei, continuava a acontecer. Para Ioiô, essa de fato estava sendo uma bonita experiência, mas ele começou a sentir saudades de seu lar e do seu povo e, com a permissão de Matias e seus amigos guerreiros, ele consegue voltar para casa. No momento da despedida, o novo rei avisa que quando o seu povo não for mais escravo, eles poderão se encontrar novamente. Rocha (2009, p.28) finaliza dizendo que: “E Matias voltou para a sua aldeia. E muito lutou por sua gente. Para que ninguém fosse escravo. Nunca mais”.

Na segunda obra, a escritora Ana Maria Machado apresenta, em seu livro *Menina bonita do laço de fita*, um outro ponto importante na narrativa, com o reconhecimento da ancestralidade, os costumes e as tradições que sua mãe, uma mulher negra, linda e muito sorridente, faz questão de repassar para a filha, desde os penteados até os enfeites, com muita personalidade. Para Machado (2011, p. 3), “era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite. A pele era escura e lustrosa, que nem pele da pantera-negra quando pula na chuva”. Assim, de uma forma inocente e, ao mesmo tempo, com um propósito, a escritora coloca nas mãos das leitoras, o sonho e fantasia de serem reconhecidas pelas suas características físicas independente de sua cor e raça.

A menina personagem e a sua mãe não tem nome e, com isso, pode ser associada a qualquer criança que enfrenta o preconceito em virtude da sua cor de pele. Ela é dona de uma criatividade enorme e inventa soluções que possam atribuir a sua beleza e aguça ainda mais a curiosidade do coelho, com um sentimento de pertença e desejo que, também, ele possa ser da mesma cor.

Com essa narrativa, a escritora Ana Maria desperta o sonho de uma convivência longe do preconceito e exclusão em virtude da diferença racial. O livro continua com um enredo de conversas entre o coelho e a menina, que vai inventando muitas histórias para justificar a sua cor. O coelho acredita em todas as invenções e faz todas as experiências na expectativa de, também, ficar da cor da menina, como descreve Machado, (2011, p. 16): “é se ele queria ter uma filha pretinha e linda que nem a menina, tinha era que procurar uma coelha preta para casar”. Por sorte a mãe da menina entra na conversa e resolve de uma vez a situação explicando que a cor da menina era artes de seus antepassados.

Com a obra *Toinhoinhóis da Fernanda Suaiden*, encontramos evidências que superam os traços de uma literatura marcada pela fragilidade feminina presentes na história da Rapunzel. A autora destaca uma personagem chamada Carolina, Carol, com uma autoestima marcante, como descreve Suaiden, (2018, p. 13), “e se gostava de uma coisa que gostava eram seus cabelos. Caracóis, corais, comunais, até mais que celestiais! E de tanto gostar deixou-os crescer num sem fim do fim, fio por fio, feito filó, cheiro de jasmim, fio de cetim”. Assim, ela vai ganhando confiança para resolver as situações do contexto diário.

De tão corajosa que era, morava na torre mais alta do seu castelo e, um belo dia, é surpreendida com gritos vindos da estrada. Para a sua surpresa, era um príncipe, que foi logo se apresentando como salvador. No início, ela toma um susto e olha para os lados, procurando se tranquilizar e, depois, tomou uma decisão como descreve Suaiden.

A menina, que era chata, nem brava, nem nada, convidou o príncipezinho a entrar, que não parecia ser uma pessoa má. Ofereceu uma caneca de chá de hortelã ou de maracujá. E ainda disse para o tal príncipe que Carol Coralina, para ele entender, não precisava de ajuda para se defender. E se ele quisesse, ela até ensinava uns golpes de karatê (Suaiden, 2018, p. 25).

A menina Carol responde que não via nenhuma princesa frágil e muito menos que estava em perigo, para precisar de ajuda nenhuma e que jamais iria jogar os seus lindos e cacheados cabelos: “E que história é essa de jogar meu cabelinho tão enroladinho, tão arrumadinho e cheirosinho. Dos fiozinhos aprumadinhos. Os meus queridos Toinhoinhozinho! Para príncipezinho pedir eles na sacada e achar que são escada?” (Suaiden, 2018, p. 21). Assim, os cuidados com os cabelos e a própria aparência vai muito além dos medos e preocupações em ser ajudada pelo tal príncipe.

Na obra *Bonito é se gostar*, de Drika Duarte, Dandara, personagem da história é cheia de memórias e com seus traços e características físicas de uma criança negra, faz o percurso para escola, carregando adornos em seus cabelos e rosto, o que a faz ter um sorriso aberto, mostrando o brilho de seus dentes. A autora aguça a curiosidade dos leitores, ao descrever a essência feminina e a força que a mesma carregava dentro de si, mesmo ainda sendo tão pequena, mas muito sabia e nobre.

A vida da personagem é marcada por inúmeros acontecimentos que fazem parte da sua memória e das suas vivências que teve em outra cidade e com os seus pais e avôs, isso tanto no campo afetivo familiar como no contexto escolar, como os momentos em que sofreu *bullying*. De acordo com Pierre (1999, p. 50), “memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”. Assim, sua trajetória de vida é marcada por superações dos momentos de tristeza, fazendo a mesma se sentir como um pássaro preso, sem querer compartilhar sua rotina com os seus familiares. A autora Drika Duarte enfatiza o quanto Dandara zela pela sua beleza e pela beleza das outras pessoas como algo essencial para superar os momentos de dificuldades.

Somos todas elas, tenha certeza!
Não se cale, não se apague
Se encha de luz e propague
Com toda sua destreza
A verdadeira beleza.
Não se deixe oprimir ou se rebaixar
Pois bonito é se gostar! (Duarte, 2018, p. 18)

A personagem é um ser em processo de construção e com a ajuda e conhecimentos de sua avó, ganha a coroa da autoestima e determinação e passa a afirmar com muita convicção, que “**...bonito é se gostar!**” (Duarte, 2018, p. 20), renascendo como uma nova rainha empoderada e dona de si, de modo que nenhum comentário ou discriminação vai abalar sua personalidade. Ela é mais que uma menina e, com muita ousadia, torna-se guerreira de outras causas comuns.

Hoje Dandara defende
Quem esteja sofrendo
Cabisbaixo ou se corroendo...
Como guerreiro ela pretende
Lembrar que a força descende
Do coração, nosso sagrado altar,
Pois bonito é se gostar! (DUARTE, 2018, p. 22).

Guacira Lopes Louro afirma em seu livro *Gênero, sexualidade e educação*, um importante subsídio sobre a diferença e igualdade dos sujeitos na sociedade, como veremos abaixo:

Pretende-se, dessa forma colocar o debate no campo social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para a desigualdade precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (Louro, 1997, p. 28).

O principal interesse da sociedade é continuar mostrando a imagem das mulheres submissas e fragilizadas e, com isso, aumentar o preconceito em torno delas. Ao mesmo tempo, buscar de todas as formas apagar a memória e a história de tantas mulheres escritoras que, com muita luta e determinação, venceram o preconceito e o machismo em poder estudar, trabalhar e ter sua liberdade e autonomia financeira em muitos lugares sociais.

3 CONCLUSÃO

Nesse *corpus*, buscou-se um novo olhar para o papel da literatura infantil produzida por mulheres: protagonismo e representação dos papéis sociais, bem como os conhecimentos que foram abordados no decorrer deste trabalho. Através da produção da literatura de autoria feminina, tivemos a oportunidade de conhecer as obras como *O amigo do Rei*, de Ruth Rocha; *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado; *Toinhoinhóis*, de Fernanda Suaiden e *Bonito é se gostar*, de Drika Duarte, em que elas apresentaram personagens fortes e cheios de ousadia e determinação.

Em todas as leituras, tivemos a oportunidade de conhecer mais profundamente diversas temáticas pertinentes no nosso cotidiano. Para Carvalho, (2017, p.31), “se acreditamos que a leitura dialoga com aquilo que vivemos, com nossa experiência e com outras leituras e que se alimenta de tudo isso, então, concluímos facilmente que, enquanto estivermos vivos, este processo não acaba”. Nos quatro livros, encontramos uma literatura voltada para o protagonismo dos personagens com sonhos, memórias, respeito à diversidade, empoderamento feminino e ricos sentidos, que são produzidos pelas escritoras marcando definitivamente suas trajetórias de vida.

Percebemos, no decorrer desta leitura, que as mulheres escritoras tem uma forte relação com a literatura e, por isso, conseguem expressar de forma tão profunda os seus conhecimentos, para que outras mulheres possam se inspirar. Ao longo dos séculos, muitas lutas foram silenciadas e as produções literárias foram responsáveis pela publicização de tantos pensamentos. Dessa maneira, as escritoras aqui selecionadas, conseguiram um lugar no universo literário e seus escritos abordam temas que merecem um maior aprofundamento e compreensão por todos os públicos sedento de novos conhecimentos.

Portanto, neste *corpus* buscou-se apresentar as contribuições dos teóricos que discutem sobre a construção da identidade feminina, verificando o contexto social e os diferentes problemas e, ao mesmo tempo, as mudanças de vida de outras pessoas após a leitura dos livros das mulheres escritoras. Elas são as principais porta voz de outros caminhos, construtoras de novas identidades, sem perder a memória construída a partir da realidade e pertença do espaço de suas origens.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. de. **A velhice**. Tradução de Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

CARVALHO, A. C. **Biblioteca: espaço vivo**: um guia para coordenadores, professores e bibliotecários em rede. São Paulo: Moderna, 2017.

DUARTE, D. **Bonito é se gostar** 1 ed. Natal[RN]: CJA, 2018.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista/ Guacira Lopes Louro – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. 9 ed. - São Paulo: Ática, 2011.

PIERRE A. [et.al.]; **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. – Campinas, SP: Pontes, 1999.

ROCHA, R. **O amigo do Rei**. São Paulo: Salamandra, 2009.

SUAIDEN, F. **Toinhoínhois**. Natal: M3 arte & eventos, 2018.

O SABER LITERÁRIO COMO FERRAMENTA POLÍTICA: DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Francisco Manoel Sousa Rodrigues
Cícera Alves Agostinho de Sá

1 INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem sempre são nichos muito prósperos no campo da pesquisa. Explorá-los por diferentes vieses e perceber suas múltiplas formas, nos mais diversos contextos, realmente atrai o olhar de todo pesquisador. Contudo, a análise crítica de certos modelos de ensino que se difundem em diferentes contextos, é de igual importância, visto que o fazer educativo e o ato de ensinar, também, é cobijado pela classe dominante para, com isso, difundir suas ideologias e manipular as massas, pois como já dizia Cândido (1988), “os mesmos meios que permitem o progresso podem provocar a degradação da maioria”¹.

Por isso, a importância desta pesquisa, que lança um olhar crítico e questionador sobre a forma como o ensino de literatura acontece no Brasil, dentro da rede pública de ensino, também possibilita questionar o que leva a literatura a ser trabalhada dessa forma e quais os interesses por trás dessas estratégias de ensino. Para isso, essa pesquisa se apoia nas obras *O direito a literatura*, de Antônio Cândido (1988) e *Letramento literário: uma proposta para a educação básica*, de Renata Junqueira e Rildo Cosson (2017), dentre outros autores.

É fato que existem muitos escritos e pesquisas sobre o ensino de literatura, e isso é de notável importância, mas é necessário um olhar mais aprofundado as causas da questão: O que motiva o atual modelo de ensino a trabalhar a literatura nessa perspectiva? Quais as razões da questão? Cândido (1988), que referência grande parte desta pesquisa, fez um ótimo trabalho, ao discorrer sobre esses aspectos em *O direito a literatura*, porém é necessário atualizar essas concepções visto o desenvolvimento e a “popularização” (se é que podemos chamar assim) de um modelo educacional neo-liberal e capitalista. Esta pesquisa também é uma forma de continuar a reflexão que foi começada por pesquisadores anteriormente, e fazer isso com as novas perspectivas que hoje surgem.

As metodologias das quais esta pesquisa se utiliza, são duas: a revisão da literatura – primeira metodologia utilizada – possibilitando que fossem elaborados questionamentos quanto aos possíveis contrastes entre o ensino público e privado;

¹ CANDIDO, Antônio. Vários escritos, 1988.

e a análise de dados, coletados a partir de um questionário direcionado para professores de Língua Portuguesa que estão atuando, dois deles, do Ensino Fundamental e dois do Ensino Médio, da Rede Pública e da Rede Privada, respectivamente.

Logo, a finalidade desta pesquisa consiste em fazer uma análise crítica do ensino de literatura, trazendo os contrastes desse ensino nas redes pública e privada, com base na revisão de literatura, que possibilita questionar as razões de o ensino ser feito dessa forma, a quem interessa esse tipo de ensino, quem esse tipo de ensino beneficia dentre outros fatores. Assim, buscamos compreender o ensino de literatura não apenas como um componente curricular importante, mas sobretudo, como uma forma de emancipação dos indivíduos e um dos meios de democratizar o ensino de forma efetiva e eficaz. Apoiados por nossos referenciais e nossos objetivos, almejamos tornar mais claro todas as questões postas até aqui, bem como refletir as possíveis respostas para os questionamentos que foram colocados e os outros que ao longo do texto irão aparecer.

Este estudo encontra-se organizado com base na seguinte estrutura: a primeira seção configura-se como a introdução, na qual estamos descrevendo a organização deste texto, em que contextualizamos o tema, apresentamos os objetivos da pesquisa e justificamos nossa escolha; a segunda seção comporta o aporte teórico deste estudo, que discute as conexões entre literatura e ensino, além de discorrer sobre os aspectos políticos que podem ser explorados no trabalho com a literatura; a terceira seção contempla as escolhas metodológicas realizadas no âmbito deste estudo; a quarta seção contempla a análise e discussão dos dados levantados, à luz do aporte teórico; e na quinta seção, apresentamos as considerações finais deste estudo, seguidas da listagem das referências.

2 LITERATURA E ESCOLA

Os dados apresentados anteriormente, trazem para nós um retrato de como acontece o ensino de Literatura em diferentes estágios do ensino e em diferentes modelos educacionais, e esses mostram que tal ensino ainda está um pouco longe de chegar ao seu ideal. É certo que ainda há aulas voltadas para a literatura, mas isso não basta. É preciso saber como estas aulas acontecem, como esses conteúdos literários são trabalhados. Embora enfrentem dificuldades semelhantes quanto ao ensino, são os alunos da rede pública que sentem mais a defasagem dos conteúdos de literatura. Percebemos, principalmente, no Ensino Médio, um estilo de ensino que, como disse Cosson (2006):

[...] limita-se à literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhados de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma

coisa de retórica em uma perspectiva pra lá de tradicional (Cosson, 2006, p. 21).

Cosson (2006) problematiza, de maneira muito justa, o ensino de literatura no Ensino Médio que, com as novas reformulações das matrizes curriculares das escolas, não tem um compromisso real com o ensino e a aquisição do saber literário, mas com os descritores e habilidades avaliadas nas provas externas que quantificam de forma superficial o ensino.

No Ensino Fundamental, às vezes, nem isso é trabalhado, neste caso, temos uma mistura de literatura com produção textual, que ainda assim se reduz a metrificações e características de cada gênero, ou então têm-se aulas de literatura sem parâmetro algum, onde todo texto que parece mais divertido, fantasioso e bem metrificado se torna texto literário. Para além da regra de escrita e/ou cronologia histórica da literatura, é necessário o desenvolvimento do letramento literário, que por sua vez, trata-se de entender as razões da escrita, o sentido social do texto literário. Para Street (2003, p. 102), “[...] o letramento designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados”.

Desta forma, a literatura e o letramento literário estão para além de meros conteúdos escolares, mas consistem numa verdadeira e poderosa ferramenta política, que permite entender, e não apenas isso, mas também desvelar certas estruturas sociais. Cândido (1995, p. 177) já nos dizia: “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornece a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”.

Falando desse modo, parece-nos um processo mágico, mas para que esse processo saia do campo teórico e exista na prática, é necessário desenvolver nos educandos um aguçado letramento literário e, neste processo, a escola tem a primazia, pois, segundo Junqueira e Cosson (2019, p. 102), “o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar”.

Nessa perspectiva, a leitura do texto literário por ela mesma, não funciona (e pode até funcionar, se o nosso objetivo for apenas encucar no aluno normas de metrificação), pois para que o aluno consiga refletir sobre o que está sendo lido, é necessário um acompanhamento. Aqui, entra a figura do professor que, de acordo com Cosson (2006, p. 29), precisa “criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentidos para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”.

Concordamos com ele, visto que o saber irrefletido mais serve aos dominantes do que aos dominados e, aqui, entramos em um outro ponto deste trabalho, já que a literatura precisa ser para o aluno um fator de emancipação. Por isso, se faz tão necessária uma adequada escolarização da literatura, que segundo

Soares (1999) é aquela que conduz a práticas de leitura que ocorrem no contexto social, a atitudes e aos valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar. Mas como formar leitores críticos diante de um sistema educacional que, praticamente, nos obriga a reduzir tudo isso a 50 minutos de aula por semana?

Chega a ser quase que impossível, mas ainda conseguimos ver muitos educadores e educadoras resistindo e buscando maneiras de refletir questões importantíssimas, a partir de texto literário, não reduzindo esse saber a períodos históricos e regras de escrita que cada movimento literário utiliza. É importante ressaltar que não estamos negando o ato de ensinar, nem também a historicidade da literatura, mas que este estudo também seja refletido e seja feito a partir do texto, desenvolvendo neles uma consciência ativa de suas realidades e um posicionamento crítico diante delas.

Ler na aula de literatura romântica, o poema “Navio negreiro” do escritor Castro Alves, é uma atividade que não deve ser feito apenas para observar como o autor metrificou o seu texto e quais traços daquele momento literário sua produção carrega. Para além disso, deve gerar, principalmente nos alunos, uma reflexão sobre um passado escravista, como também sobre as novas formas de escravidão e exploração que a população negra e pobre sofre. Essa leitura crítica deve levar o aluno que a noite trabalha como entregador, a uma reflexão sobre a forma como ele é explorado e como é cruel o fenômeno da uberização do trabalho. É sobre isso que falamos ao abordar os termos “letramento literário” e “leitura crítica” e, para além disso, mostrar para essa juventude que a literatura é uma forma de manifestar os nossos desejos, sonhos, indignações e protestos, pois como disse Cosson (2006, p. 12):

[...] a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. É na produção, na escrita, no fazer literário que enxergamos as potencialidades que este simples ato tem, chega a ser revolucionário, por isso vemos o porquê de tanto desinteresse dos Institutos que regularizam a educação brasileira pela literatura.

O estudo do texto literário na perspectiva do letramento literário dos discentes, representa uma verdadeira ferramenta de emancipação destes indivíduos. Tais reflexões e atualizações do texto, podem (e em algum momento vão) questionar as estruturas sociais que hoje regularizam nossas vidas, e isso não é interessante para aqueles que se beneficiam destas mesmas estruturas.

3 A LITERATURA E SEU CARÁTER FABULOSO E POLÍTICO

O ser humano, desde o início de sua existência, se vale da expressão artística para retratar as suas realidades, estabelecer suas relações com o sagrado e, também,

expressar seus pontos de vista sobre o meio em que habita. Uma dessas expressões, fortemente utilizadas, foi/é a escrita, o ato de usar as palavras. Cosson (2006, p. 21) destaca que “[...] onde eu as faço minhas do mesmo modo que você, usando as mesmas palavras, as faz suas [...] vestindo de sentido o fazer humano”.

É por este “poder” que a literatura se tornou tão importante na construção humana de todas as pessoas, tornando-se uma área que está para além do conteúdo pragmático, mas que o transcende, posto que ela é a “²transfiguração” da vida. Por isso, podemos também olhar para a literatura pelo seu caráter fabuloso e imaginativo, que ajuda a tornar “[...] o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Cosson, 2006, p. 17). Por ela, nós conseguimos escapar, pelo menos um pouco das tensões e do pragmatismo do mundo capital e abrir-nos a uma nova forma de enxergar esse mesmo mundo.

A literatura é para o ser humano uma perene lembrança de que sem o sonho, sem a utopia, não é possível viver, como afirmou Cândido (1995), para ele, “[...] a literatura é o sonho acordado das civilizações” (Cândido, 1995, p. 177), onde os povos retratam e eternizam seus heróis, e nos seus heróis se eternizam. Por exemplo, ao escrever *Os Lusíadas*, Camões deixa para sempre narrado na ficção e na poesia, o heroísmo (ainda que contraditório) de seu povo. Não é sobre tomar a literatura como uma abstração efêmera e alienada, mas a partir de seu caráter imaginativo, lançar um olhar crítico e questionador sobre a sociedade e conjuntura em que se vive, enxergando pelo texto literário a vida e todas as suas potencialidades.

Chegamos à literatura como um caráter profundamente social, pois ela não é apenas transcendente, mas também profundamente utópica. A literatura é capaz de decodificar as estruturas sociais, sejam elas internas ou externas, sociais ou individuais, e ao nos colocar de frente a estas estruturas, nos colocar em um movimento de organização. Quem primeiro nos apresenta esse conceito, é Cândido (1995), ao dizer que “[...] a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador [...] A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (Cândido, 1995, p. 177). O texto literário nos faz questionar nossas realidades e conjunturas (por tantas vezes “distópica”) na busca por uma civilização mais humana.

Devido a este caráter social, mas também fantástico e utópico, muitos autores se utilizaram dela para posicionar-se e mostrar seus pontos de vista em determinados momentos históricos, como o já citado Castro Alves, que escreve uma literatura profundamente engajada com a abolição, em um período escravista. Também na nossa literatura, hoje, encontramos diversos autores e autoras que se

² CANDIDO, Antônio. Vários escritos, 1988.

utilizam da produção literária para retratar as relações sociais e humanas e, também, colocar-se criticamente diante delas. Poderíamos elencar vários como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus e Patativa do Assaré. A esse respeito Sartre (1947) apresenta uma indicação importante, já que para ele “a função do escritor é fazer com que ninguém possa ignorar o mundo e considerar-se inocente diante dele” (Sartre, 1947, p. 20).

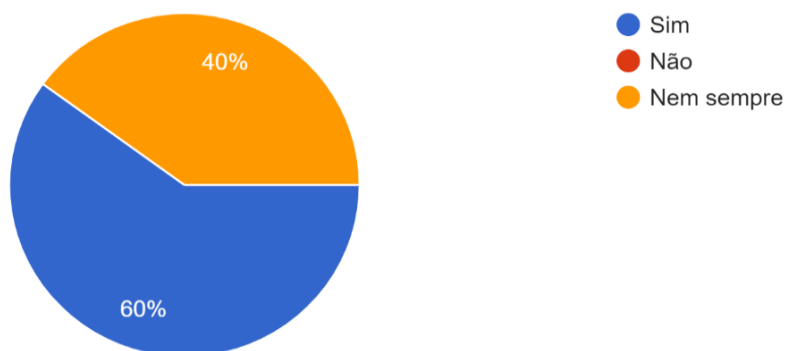
Trabalhar a literatura e desenvolver no educando o letramento literário na escola, é uma premissa que qualquer modelo de educação, que esteja comprometido com a verdadeira emancipação e humanização do estudante, deve ter. Por este motivo, não é interessante aos modelos atuais de educação, que se desenvolva na sala de aula leituras críticas da obra de Castro Alves. Para quem está no poder, essa formação crítica precisa ser negada aos dominados e aos pobres, a quem basta saber as regras e pequenos lapsos da história. A reflexão é instrumento que as elites intelectuais querem manter em suas mãos, para não deixarem de ser elite. Esta é a raiz de todas as questões referentes aos novos modelos de educação e, também, a modelos tradicionais, que contribuem apenas para uma manutenção dos estamentos sociais e criam para o sistema capitalista mão de obra barata. Assim, proporcionar aos estudantes, principalmente, estudantes da rede pública, é muní-los de uma força artística – a literatura – que não é apenas bonita e bem construída, mas que é profundamente questionadora e política.

4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Para esta pesquisa, foi produzido um questionário sobre o Ensino de Literatura, direcionado ao público docente, assim constituído: dois docentes do Ensino Fundamental da rede pública; dois docentes do Ensino Fundamental da rede privada; dois docentes do Ensino Médio da rede pública; um docente do Ensino Fundamental da rede pública. O questionário continha 5 perguntas, sendo 2 delas objetivas, constituídas com base nas alternativas “sim”, “não” e “não tenho certeza” e as outras 3 abertas para a escrita de acordo com a experiência. Dos professores que receberam o questionário, 5 deram uma devolutiva, um pouco concisa, mas que possibilita uma boa base para a discussão que aqui queremos fomentar. Seguem os resultados para discussão.

Ao serem questionados se nas suas devidas instituições, ensinavam o conteúdo da literatura, a maioria dos professores responderam sim (60%), enquanto outros responderam que nem sempre (40%), como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1: "Você ensina literatura?"

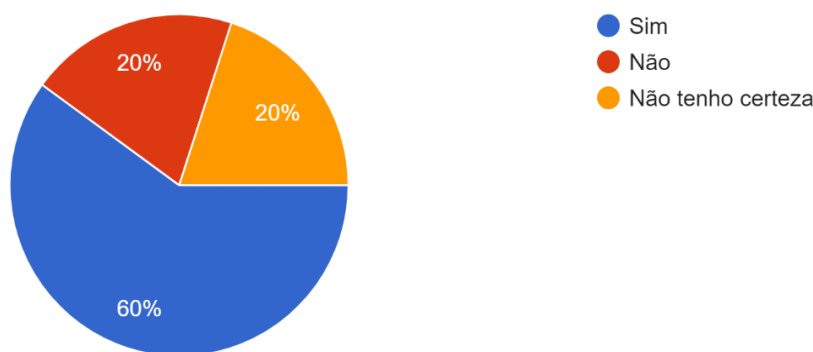


Fonte: autoria própria

Uma informação importante, concernente aos dados do primeiro gráfico, é que desses que responderam à pesquisa, apenas um é professor da rede privada, e este respondeu positivamente à pergunta. Logo, essa resposta confirma que no setor privado, o ensino de literatura segue preservado, acontecendo normalmente. Já dos colaboradores do setor educacional público, dois confirmaram que ensinam literatura, enquanto dois responderam que nem sempre isso acontece. Apesar de Cosson (2006) defender o ensino de literatura como estratégia de formação política, social e cultural do estudante, em muitas escolas públicas, cujo foco reside em preparar os alunos para participar de avaliações externas, em que a abordagem da leitura literária não é cobrada, o ensino de literatura não é priorizado, conforme apontado por 40% dos professores que responderam ao questionário.

A segunda pergunta, em uma perspectiva mais ampla, questionava a existência do ensino de literatura dentro das suas instituições, ou seja, se em algum momento, esse conteúdo aparecia, podendo ser ministrado em outras aulas, em horários distintos dos ocupados pelos participantes da pesquisa. Estes responderam, em maioria que sim (66,7%); um respondeu que não (20%); e outro que não tinha certeza (20%). Um dos que respondeu “sim” é da escola privada:

Gráfico 2: Na sua instituição de ensino há o conteúdo de Literatura?



Fonte: autoria própria

De acordo com o gráfico, 60% confirmaram o ensino de literatura nas escolas em que atuam. Desse total, 20% é da escola privada, o equivalente a um participante; enquanto 40% dos professores que também confirmaram, é da rede pública de ensino. Além desses colaboradores que responderam positivamente ao segundo questionamento, 20% afirmou que não tem certeza, não tem conhecimento se esse ensino acontece; enquanto 20% afirmou que a literatura não é ensinada nas escolas em que trabalham. Essas informações convergem com os dados presentes no primeiro gráfico, apontando que nem parte dos professores, nem em suas instituições de ensino, o ensino da literatura é realizado.

Na sequência, por meio da terceira pergunta, foi problematizada a existência de aulas específicas de literatura, sendo que todos responderam que não existem aulas específicas desse componente, sendo que essas acontecem mescladas às de Língua Portuguesa.

No geral, os tempos de aula dessa disciplina, são destinados ao trabalho com descritores avaliados no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com saberes avaliados pelo Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) e com habilidades avaliadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e como o letramento literário não é explorado nessas avaliações em larga escala, a leitura literária vem aos poucos sendo banida do contexto escolar.

A quarta pergunta do questionário versa sobre os materiais que mais os professores têm acesso para realizar o trabalho com a literatura. Enquanto o único professor colaborador da rede privada, confirmou o acesso a livros paradidáticos para leitura e realização de fichas de leitura, bate papos literários, exibição de seções de filmes dentre outros recursos, os professores que atuam no Ensino Médio da rede pública, informaram que o livro didático é o principal recurso utilizado em aulas de literatura, além de que dois professores do Ensino Médio da rede pública, trataram da utilização do material de apoio, sem especificar que materiais seriam esses.

A quinta e última pergunta, aborda o modo de abordagem dos conteúdos em aulas de literatura, sendo que os colaboradores informaram que nessas aulas, é recorrente a abordagem de conteúdos historiográficos, com exposição dos tempos históricos e biografia dos principais autores de cada período literário. Essas práticas ignoram a leitura de textos e obras literárias, que precisariam constituir o cerne dessa abordagem, com foco no letramento literário dos estudantes.

5 CONCLUSÃO

Este estudo nos faz entender que a literatura nos lança em uma outra realidade, utópica, fantástica, mas ao mesmo tempo, profundamente real e humana, e que o saber literário é uma forte ferramenta que, quando bem explorado, nos ajudará a dar maiores passos na construção coletiva da sociedade que queremos. Também vale trazer novamente a importância do espaço escolar para o

desenvolvimento do letramento literário dos educandos, pois como disse Soares (2001) essa instituição é “[...] responsável por prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão” (Soares, 2001, p. 84).

Com isso, aproximar a Educação Básica a um ensino substancial de literatura, se faz necessário, proporcionando aos estudantes, uma leitura reflexiva e crítica, em que o texto literário ilumine as mais diversas realidades, tornando-os pessoas com pensamentos e posicionamentos próprios, não se deixando levar pelas ideologias das massas, mas seguindo sempre o caminho da liberdade e da defesa pela redução das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. **Vários escritos**. Todavia, 2023.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed., 9ª reimpressão, Contexto 2019.

DE SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula, 2017.

SARTRE, J. P. **Que é a literatura?** Trad. de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 1993.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.; BRINA, H. & MACHADO, M. Z. (Org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2.ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001.

STREET, B. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in Comparative Education**, [New York], v. 5, n. 2, p. 77-91, Columbia University, 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2007.

O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LITERATURA COMO ALTERNATIVA AO DISCURSO HEGEMÔNICO DA DISCIPLINA DE PROJETO DE VIDA:

TRABALHO COM OS CONTOS “PAI CONTRA MÃE” E “O COBRADOR”

Lívia Maria Pontes Moura
Karla Raphaella Costa Pereira

1 INTRODUÇÃO

A disciplina de “Projeto de Vida” tem sido incorporada em diversas instituições educacionais como parte das reformas curriculares, que afirmam se preocupar com o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Ela é considerada eixo central da última reforma do ensino médio e respaldada na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996). A área de projeto de vida também é promovida pela Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); pela Resolução nº 4 de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio; e pela Portaria nº 1.432 de 28 de dezembro de 2018, que estabelece diretrizes para a elaboração dos itinerários formativos.

Embora o conceito de “Projeto de vida” tenha sido mencionado em documentos educacionais oficiais desde 1998, foi com essas reformas que ele ganhou relevância, passando a ser um princípio fundamental em todas as modalidades, formas de organização e ofertas do Ensino Médio. A disciplina viria, segundo se argumenta, como uma resposta à necessidade dos estudantes do ensino médio de estudarem, para além da formação geral básica, temas contemporâneos transversais.

Desse modo, para além do conteúdo e dos componentes da formação geral, voltados para as áreas do conhecimento, a intenção da disciplina de “Projeto de vida” é que o aluno se atenha à temas da atualidade por meio de itinerários formativos, permitindo uma maior personalização da educação e oferecendo aos estudantes, oportunidades para aprofundar seus conhecimentos e habilidades em áreas específicas, além de explorar e desenvolver competências voltadas para a carreira e o futuro pessoal.

Pautada na pedagogia das competências, teoria pedagógica construída por Philippe Perrenoud (*10 novas competências para ensinar, Construir as competências desde a escola*), educador e pesquisador suíço, essa disciplina, em essência, propõe que os alunos planejem suas metas futuras, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional, incentivando a reflexão sobre suas ambições, valores e a construção de um caminho para alcançar seus objetivos através do mérito.

Essa abordagem, contudo, está profundamente enraizada em um discurso neoliberal, que valoriza a autonomia individual, a responsabilidade pessoal e a capacidade de cada um de moldar o próprio destino, por meio do esforço e da perseverança. Um discurso que, à primeira vista, parece belo e correto, mas que, na verdade, é um mecanismo de controle social, fundamentado no conceito de meritocracia.

O capitalismo, ao promover a ideia de que o sucesso é fruto exclusivo do mérito individual, ignora as desigualdades sistêmicas que permeiam a sociedade. O discurso meritocrático, de acordo com uma perspectiva marxista, é uma ideologia que mascara as condições materiais e estruturais que, efetivamente, determinam as oportunidades e os limites para a realização dos projetos de vida dos indivíduos.

O discurso meritocrático pressupõe que todos os indivíduos possuem as mesmas condições e oportunidades para alcançar seus objetivos, desconsiderando as profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais. Segundo Karl Marx (2010), estudioso precursor da teoria sobre a luta de classes, essa visão é ilusória, pois o sistema capitalista está baseado na exploração de uma classe por outra, criando uma divisão entre os que possuem os meios de produção e aqueles que vendem sua força de trabalho.

Desse modo, afirmam Marx e Engels que o poder executivo do Estado moderno não passa de um comitê que pretende apenas administrar os negócios comuns de toda a burguesia (Marx; Engels, 2010). A ideia de que o sucesso é meramente uma questão de esforço individual é, na verdade, uma forma de legitimar as desigualdades existentes, culpabilizando os indivíduos por sua própria condição e naturalizando a pobreza e a exclusão social, fazendo com que o Estado continue ganhando em cima da classe trabalhadora e mantendo sua estrutura de poder baseada na exploração.

A implementação dessa disciplina nas escolas, pode gerar vários malefícios para os alunos, especialmente para aqueles provenientes de classes sociais dominadas. Ao responsabilizar os estudantes por suas próprias trajetórias, sem levar em conta as condições estruturais que influenciam suas vidas, a disciplina pode reforçar sentimentos de inadequação, fracasso e ansiedade entre aqueles que não conseguem atingir as metas estabelecidas; frustração aprofundada pelo fato de que ele mesmo construiu esse projeto.

Situando essa temática na realidade do Rio Grande do Norte, deparamo-nos com um peso muito maior da disciplina de “Projeto de vida”. Se formos analisar o

contexto educacional do estado e quais problemas vêm sendo enfrentados quanto a permanência dos alunos na escola, observamos que há um desestímulo visível dos alunos dessa etapa da educação básica. O Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (RCEMP), documento norteador para o novo ensino médio do RN, apresenta um panorama geral do perfil dos alunos do RN e destaca as discrepâncias quanto a realidade de cada um.

Vislumbramos, nesse cenário, um outro entrave aos nossos estudantes, pois muitos têm que se desdobrarem em duplas jornadas de trabalho e estudos, muitas vezes ausentando-se das instituições escolares por períodos sazonais que coincidem com colheitas ou ciclos econômicos microrregionais periódicos. Este panorama de carência econômica familiar atinge 66% dos alunos matriculados na rede estadual de ensino que possuem renda média familiar de até 2 (dois) salários-mínimos, evidenciando a necessidade do trabalho precoce (Rio Grande do Norte, 2021, p. 17).

O documento destaca que um dos entraves que atravessa a educação do RN, está diretamente ligado à realidade social dos alunos, visto que a maioria precisa trabalhar e estudar. Ele também menciona alunos da zona rural e o fator cultural enraizado nessa área, que corrobora para que muitas alunas abandonem a escola em virtude de uma gravidez ou até mesmo do casamento precoce.

Nesse sentido, o discurso da disciplina de “Projeto de vida” para o RN, torna-se ainda mais contraditório. Segundo o que está posto no referencial, “a disciplina de projeto de vida deve apresentar-se como estratégia de reflexão sobre o percurso do estudante nas dimensões pessoal, cidadã e profissional” (Rio Grande do Norte, 2021, p. 65). No entanto, torna-se inviável fazer com que o aluno reflita sobre sua própria realidade, forçando-lhe um discurso de que há oportunidades iguais para todos e de que basta querer e planejar o seu projeto de vida, quando a realidade em que eles estão imersos, demonstra em sua concretude, que isso não é uma verdade.

Esta é uma realidade que permeia o novo ensino médio brasileiro e que os professores vêm tentando lidar, no entanto, elaborar uma alternativa pedagógica que não vá de encontro a esse discurso manipulador, é um desafio que precisa ser pensado. Dessa forma, é importante ter um ponto de partida: a pedagogia histórico-crítica, que visa à formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel histórico e capazes de atuar na transformação da realidade social.

A pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, tem como objetivo central a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, entendendo a educação como um processo de mediação entre as condições sociais concretas dos alunos e o saber sistematizado. A educação é vista como um ato político, comprometido com a emancipação dos sujeitos e a superação das contradições sociais impostas pelo modo de produção capitalista.

A partir disso, o objetivo central deste trabalho é construir, através da pedagogia histórico-crítica, uma possibilidade reflexiva antimeritocrática para a

disciplina de “Projeto de vida”, pensando em formar sujeitos críticos e conscientes. Para isso, utilizamos o gênero conto como instrumento para essa proposta. Os contos, como gênero literário, podem ser uma ferramenta poderosa dentro dessa abordagem pedagógica. Eles não apenas permitem o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de textos, mas também podem ser utilizados como meio para discutir questões sociais, históricas e culturais.

Essa proposta pedagógica se baseia no princípio marxista de que não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência (Marx, 2007). A pedagogia histórico-crítica, ao integrar esse princípio, busca desenvolver nos alunos uma compreensão crítica de sua realidade e das condições materiais que a moldam, estimulando a ação coletiva para a transformação social.

2 ASPECTOS TEÓRICOS

Pensando no gênero conto como ferramenta de ensino crítico da sociedade, podemos estabelecer algumas categorias propostas por Júlio Cortázar sobre o conto como gênero literário essencial para promover um impacto emocional e intelectual imediato no leitor. Cortázar (1999) compara o conto a uma fotografia, em contraste com o romance, que seria mais parecido com um filme. O conto, segundo ele, captura um momento específico e o explora com profundidade, oferecendo uma visão concentrada e, muitas vezes, reveladora de uma realidade maior.

Desse modo, abordamos duas categorias discutidas por Cortázar (1999), para trabalhar o conto na disciplina de “Projeto de vida”: a unidade de efeito e a dimensão simbólica. A unidade de efeito refere-se ao impacto singular e poderoso que um conto deve causar no leitor, seja por meio de uma tensão ou de um conflito central. Essa unidade de efeito é essencial para capturar a atenção do leitor e mantê-lo imerso na narrativa. Já a dimensão simbólica, refere-se às camadas de significados que podem ser interpretadas de diferentes maneiras, dependendo do contexto e da leitura crítica do conto.

Os contos “Pai contra mãe”, de Machado de Assis e “O cobrador”, de Rubem Fonseca, produzem um efeito profundo e imediato sobre o leitor, revelando as tensões e as contradições sociais. “Pai contra Mãe” explora o impacto devastador da escravidão e da competição imposta pelas condições sociais, enquanto “O Cobrador” traz à tona a violência que emerge das desigualdades extremas. Esses efeitos emocionais e intelectuais, podem ser discutidos em sala de aula para explorar como o conto, como gênero, é capaz de expor e criticar a realidade social. Os dois textos são excelentes para se trabalhar contra o discurso hegemônico da disciplina de projeto de vida.

“Pai contra mãe” se no contexto de um Brasil escravocrata, onde a supremacia branca se sobrepõe e os corpos negros são subjugados à violência e à

exploração, mas também retrata um contexto de pobreza extrema de uma sociedade desigual, na qual, muitas famílias, ainda que brancas, também viviam na miséria. O acesso social branco ainda era maior, visto que homens brancos livres, como o protagonista do conto, Cândido Neves, ganhavam dinheiro capturando escravos fugitivos. O personagem Cândido Neves exemplifica a maneira como os homens brancos, mesmo em um sistema de pobreza, conseguiam obter benefícios através da exploração dos escravizados. Capturar escravos fugitivos e receber recompensas por isso, era uma forma de ganhar dinheiro relativamente fácil, para aqueles que se encontravam em condições de necessidade.

Quem perdia um escravo por fuga dava algum dinheiro a quem lho levasse. Punha anúncios nas folhas públicas, com os sinais do fugido, o nome, a roupa, o defeito físico, se o tinha, o bairro por onde andava e a quantia de gratificação. Quando não vinha a quantia, vinha a promessa: “gratificar-se-á generosamente”, - ou “receberá uma boa gratificação”. “Ora, pegar escravos fugidios era um ofício do tempo. Não seria nobre, mas por ser instrumento da força com que se mantêm a lei e a propriedade, trazia esta outra nobreza implícita das ações reivindicadoras. Ninguém se metia em tal ofício por desfastio ou estudo; a pobreza, a necessidade de uma achega, a inaptidão para outros trabalhos, o acaso, e alguma vez o gosto de servir também, ainda que por outra via, davam o impulso ao homem que se sentia bastante rijo para pôr ordem à desordem” (Assis, 1906, p. 02).

O discurso de que capturar escravos fugidos era um ofício necessário, porém não nobre, reflete a tentativa de justificar moralmente a violência e a exploração. A descrição de Cândido Neves e outros caçadores de recompensas, como instrumentos da lei que mantêm a ordem social, é uma forma de legitimar suas ações e minimizar a gravidade da violência que cometem, respaldados pela ideia de que havia necessidade daquele trabalho. O discurso hegemônico da época, apresentava a captura de escravos fugitivos como um serviço à ordem e à propriedade, minimizando a brutalidade e a injustiça subjacente.

Cândido Neves, em família, Candinho, é a pessoa a quem se liga a história de uma fuga, cedeu à pobreza, quando adquiriu o ofício de pegar escravos fugidos. Tinha um defeito grave esse homem, não agüentava emprego nem ofício, carecia de estabilidade; é o que ele chamava caiporismo. Começou por querer aprender tipografia, mas viu cedo que era preciso algum tempo para compor bem, e ainda assim talvez não ganhasse o bastante; foi o que ele disse a si mesmo. O comércio chamou-lhe a atenção, era uma carreira boa. Com algum esforço entrou de caixeiro para um armazinho. A obrigação, porém, de atender e servir a todos feria-o na corda do orgulho, e ao cabo de cinco ou seis semanas estava na rua por sua vontade (Assis, 1906, p. 02).

Neste trecho, o personagem é descrito como alguém que não conseguia manter um emprego ou um ofício por muito tempo, devido a uma falta de estabilidade e persistência, algo que ele próprio define como “caiporismo”. Esse

termo pode refletir uma visão negativa sobre a incapacidade de se adaptar e sustentar uma carreira estável, sugerindo uma falta de disciplina ou conformidade.

O decorrer do conto revela um contexto em que a família que Candinho visa construir com Clara, moça por quem se apaixona e logo se casa, está fadada ao fracasso, visto a incapacidade do personagem de se manter em empregos estáveis e manter as contas da casa. Para além disso, a própria romantização de sua atividade de caçador de escravos, corrobora para um desenrolar trágico do personagem: a miséria.

Um dia os lucros entraram a escassear. Os escravos fugidos não vinham já, como dantes, meter-se nas mãos de Cândido Neves. Havia mãos novas e hábeis. Como o negócio crescesse, mais de um desempregado pegou em si e numa corda, foi aos jornais, copiou anúncios e deitou-se à caçada. No próprio bairro havia mais de um competidor. Quer dizer que as dívidas de Cândido Neves começaram a subir, sem aqueles pagamentos prontos ou quase prontos dos primeiros tempos. A vida fez-se difícil e dura. Comia-se fiado e mal; comia-se tarde. O senhorio mandava pelos aluguéis (Assis, 1906, p. 04).

Machado de Assis, no entanto, fez-se perspicaz ao trazer uma ironia: mesmo estando em condições precárias, o *status* de branco livre de Cândido Neves, como seu próprio nome indica, concede-lhe uma posição de poder e privilégio em relação aos escravizados. A ironia está em como, mesmo em um sistema opressivo que o empurra para a pobreza, ele ainda é beneficiado pela opressão dos outros, no caso, dos escravizados. Quando seu emprego é posto em risco, por que mais homens passam a empreitar a caçada aos escravos fugidos, Candinho se vê sem alternativas, endividado e com quatro bocas para alimentar: sua esposa, a tia Mônica, ele próprio e o filho que estava a caminho.

Clara não tinha sequer tempo de remendar a roupa ao marido, tanta era a necessidade de coser para fora. Tia Mônica ajudava a sobrinha, naturalmente. Quando ele chegava à tarde, via-se-lhe pela cara que não trazia vintém. Jantava e saía outra vez, à cata de algum fugido (Assis, 1906, p. 06).

Mesmo sem obter dinheiro diretamente, Candinho continuava empenhando-se na caçada, justificando-se de que não conseguiria coisa melhor, uma vez que não tinha talento para qualquer outra profissão. Esse comportamento, no entanto, pode ser interpretado como uma busca de reconhecimento e apreço social. Em um contexto em que a validação e o prestígio eram obtidos por meio da conformidade com os valores dominantes, a captura de escravos podia ser uma maneira de ganhar respeito ou de se alinhar com os ideais e práticas da elite escravocrata.

A opressão em um sistema escravocrata não é apenas econômica, mas também psicológica e social. O sistema escravocrata gera uma estrutura de poder que oferece recompensas não apenas financeiras, mas também emocionais e sociais

para aqueles que perpetuam e reforçam a opressão. A captura de escravos, mesmo sem uma recompensa imediata, pode ser vista como uma forma de Cândido reafirmar seu papel dentro desse sistema, reforçando sua própria posição e identidade. Isso se consolida quando, prestes a entregar seu filho para a roda dos enjeitados, por insistência da tia de Clara, logo após serem expulsos de sua residência, ele desiste, ao perceber que pode conseguir capturar uma escrava cuja recompensa era de cem mil-réis.

[...] Notai que era um menino, e que ambos os pais desejavam justamente este sexo. Mal lhe deram algum leite; mas, como chovesse à noite, assentou o pai levá-lo à Roda na noite seguinte. Naquela reviu todas as suas notas de escravos fugidos. As gratificações pela maior parte eram promessas; algumas traziam a soma escrita e escassa. Uma, porém, subia a cem mil-réis. Tratava-se de uma mulata; vinham indicações de gesto e de vestido. Cândido Neves andara a pesquisá-la sem melhor fortuna, e abria mão do negócio; imaginou que algum amante da escrava a houvesse recolhido. Agora, porém, a vista nova da quantia e a necessidade dela animaram Cândido Neves a fazer um grande esforço derradeiro. Saiu de manhã para ver e indagar pela Rua e Largo da Carioca, Rua do Parto e da Ajuda, onde ela parecia andar, segundo o anúncio (Assis, 1906, p. 08).

A necessidade de dinheiro torna-se um motivador crucial para Cândido Neves. A importância da quantia é tal que ele está disposto a fazer um grande esforço para localizá-la, o que ressalta como a exploração dos escravizados é, para ele, uma fonte potencial de alívio financeiro imediato, mesmo quando a situação é incerta.

O esforço renovado de Cândido Neves para capturar a escrava fugitiva, mesmo após uma tentativa frustrada anterior, é motivado pela necessidade urgente e pela promessa de uma grande recompensa, e esse esforço sublinha a natureza desesperada da condição dos indivíduos em contextos de opressão, onde a persistência em atividades prejudiciais é, frequentemente, impulsionada por necessidades econômicas e a busca por oportunidades de melhora imediata, o que, no entanto, não justifica a violência imposta à raça e a crueldade de tal ato, porém, é um reflexo do contexto da época. Observe-se a citação.

Chegou ao fim do beco e, indo a dobrar à direita, na direção do Largo da Ajuda, viu do lado oposto um vulto de mulher; era a mulata fugida. Não dou aqui a comoção de Cândido Neves por não podê-lo fazer com a intensidade real. Um adjetivo basta; digamos enorme (Assis, 1906, p. 09).

Podemos observar claramente como a questão de raça e classe, são atravessamentos sociais que perpassam tempo e espaço, questões que permeiam a sociedade desde muito tempo e que advém não só de um sistema que consolida uma matriz colonial do poder, mas um capitalismo massacrante e cruel, que obriga oprimidos a se comportarem opressores o tempo todo, na disputa pela sobrevivência.

Arminda! bradou, conforme a nomeava o anúncio.

Arminda voltou-se sem cuidar malícia. Foi só quando ele, tendo tirado o pedaço de corda da algibeira, pegou dos braços da escrava, que ela compreendeu e quis fugir. Era já impossível. Cândido Neves, com as mãos robustas, atava-lhe os pulsos e dizia que andasse. A escrava quis gritar, parece que chegou a soltar alguma voz mais alta que de costume, mas entendeu logo que ninguém viria libertá-la, ao contrário. Pediu então que a soltasse pelo amor de Deus. --Estou grávida, meu senhor! exclamou. Se Vossa Senhoria tem algum filho, peço-lhe por amor dele que me solte; eu serei tua escrava, vou servi-lo pelo tempo que quiser. Me solte, meu senhor moço! -- Siga! repetiu Cândido Neves. --Me solte! --Não quero demoras; siga! Houve aqui luta, porque a escrava, gemendo, arrastava-se a si e ao filho (Assis, 1906, p. 10).

A escrava, ao perceber a iminência de sua captura, tenta apelar para a humanidade de Cândido Neves, ao mencionar que está grávida. Ela acredita que o fato de estar grávida, poderia tocar a sensibilidade de Cândido e fazê-lo reconsiderar sua decisão. O apelo é uma tentativa de conectar sua condição pessoal com a experiência de Cândido, na esperança de que isso possa gerar um sentimento de empatia. No entanto, a resposta do personagem é fria e implacável, e o próprio ainda afirma “Você é que tem culpa. Quem lhe manda fazer filhos e fugir depois?” (Assis, 1906, p. 10).

A figura de Cândido Neves encarna a contradição entre privilégio e opressão, ao buscar sobrevivência em um sistema que explora a desumanidade alheia. Sua luta para manter uma posição de poder, mesmo diante da pobreza, reflete como a violência e a moralidade, se entrelaçam em um ciclo vicioso. A angústia da escrava grávida, que tenta apelar à humanidade de Cândido, destaca a brutalidade do sistema e a desumanização que ele impõe. Assim, o conto não apenas expõe as realidades dolorosas da época, mas também nos convida a refletir sobre as consequências dessa opressão que possui atravessamento histórico e social.

Já o conto “O Cobrador”, de Rubem Fonseca, retrata um protagonista cansado de ser explorado e de viver em uma sociedade injusta, decidindo-se por cobrar dos exploradores, o que acredita ser seu por direito, recorrendo à violência como forma de retribuição. A narrativa é marcada pela brutalidade e pela crítica feroz à desigualdade social e à indiferença da elite em relação às classes dominadas. Ele assalta, agride e até mata, justificando seus atos como uma forma de equilibrar as desigualdades e os abusos que ele e outros marginalizados enfrentam. A narrativa, contada em primeira pessoa, apresenta um protagonista que se vê como uma espécie de justiceiro, mas que, na verdade, está mergulhado em um ciclo de ódio e violência; ‘A rua cheia de gente. Digo, dentro da minha cabeça, e às vezes para fora, está todo mundo me devendo! Estão me devendo comida, buceta, cobertor, sapato, casa, automóvel, relógio, dentes, estão me devendo (Fonseca, 1979, p. 2).

“O Cobrador” questiona o conceito de meritocracia, ao mostrar um personagem que, diante da falta de oportunidades e da injustiça social, recorre à violência como única forma de tomar o que lhe foi negado. O conto critica a falácia

de que o sucesso é alcançado pelo esforço individual, destacando a violência estrutural que oprime as classes menos favorecidas: “Tão me devendo colégio, namorada, aparelho de som, respeito, sanduíche de mortadela no botequim da rua Vieira Fazenda, sorvete, bola de futebol” (Fonseca, 1979, p. 5). Sua ação violenta, no entanto, revela não apenas sua impotência diante do sistema, mas também uma transformação trágica, que o imerge em um ciclo interminável de ódio e retribuição. O trecho em que ele menciona a dívida que sente em relação à sociedade, “[...] estão me devendo comida, buceta, cobertor... [...]” (Fonseca, 1979, p. 5), expõe uma visão distorcida da meritocracia, ao mesmo tempo em que questiona sua validade.

Ao afirmar que a sociedade lhe deve o que considera básico e essencial, o protagonista evidencia a falácia do discurso meritocrático, que perpetua a ideia de que todos têm as mesmas oportunidades para alcançar o sucesso. A repetição de “estão me devendo”, enfatiza sua frustração e a sensação de injustiça que permeia sua existência. Essa acumulação de dívidas sociais, torna-se um clamor por reconhecimento e dignidade em um mundo que o ignora.

A casa de uma mulher que me apanhou na rua. Coroa, diz que estuda no colégio noturno. Já passei por isso, meu colégio foi o mais noturno de todos os colégios noturnos do mundo, tão ruim que já não existe mais, foi demolido. Até a rua onde ele ficava foi demolida. Ela pergunta o que eu faço e digo que sou poeta, o que é rigorosamente verdade. Ela me pede que recite um poema meu. Eis: Os ricos gostam de dormir tarde/ apenas porque sabem que a corja/ tem que dormir cedo para trabalhar de manhã/ Essa é mais uma chance que eles/ têm de ser diferentes:/ parasitar/desprezar os que suam para ganhar a comida,/ dormir até tarde,/ tarde/ um dia/ ainda bem,/ demais (Fonseca, 1979, p. 4).

Neste trecho, ao descrever sua experiência em um “colégio noturno”, que ele considera “o mais noturno de todos”, o personagem evoca uma sensação de desilusão e degradação do sistema educacional, simbolizando não apenas uma educação de qualidade inferior, mas também um ambiente que, como a própria escola, foi relegado ao esquecimento e à destruição.

A conclusão de “O Cobrador” é trágica e perturbadora: a busca por justiça e retribuição, se transforma em uma prisão emocional, na qual a violência gera mais violência, e o protagonista, ao final, se vê sem saídas, perpetuando o ciclo de dor e desespero.

3 CONCLUSÃO

Os resultados deste trabalho ressaltam a relevância dos contos “Pai contra mãe”, de Machado de Assis e “O Cobrador”, de Rubem Fonseca, como reflexões profundas sobre as desigualdades sociais e as complexidades das relações humanas em contextos de opressão. Ambas as narrativas, embora situadas em épocas e circunstâncias distintas, oferecem uma crítica incisiva à brutalidade da sociedade,

destacando como as condições sociais moldam os comportamentos e as decisões dos indivíduos.

Em “Pai contra mãe”, Machado de Assis revela as contradições de um sistema escravocrata que, mesmo diante da miséria, perpetua a desumanização e a violência. O personagem Cândido Neves representa não apenas um indivíduo lutando por sua sobrevivência, mas também uma crítica à moralidade de uma sociedade que legitima a exploração. Por outro lado, “O Cobrador”, de Fonseca, explora a frustração e o desespero de um homem marginalizado que, ao buscar justiça por meio da violência, acaba mergulhando em um ciclo de ódio. Essa obra questiona a falácia da meritocracia e expõe a violência estrutural que oprime a classe trabalhadora.

Ambos os contos convidam à reflexão crítica sobre a história social brasileira e as suas repercussões contemporâneas. Eles nos lembram que, apesar de avanços em diversas áreas, as desigualdades sociais persistem, perpetuando ciclos de exclusão e violência. Através da análise desses textos, torna-se evidente que a literatura é uma ferramenta poderosa para confrontar e questionar a realidade social, estimulando o leitor a desenvolver uma consciência crítica sobre seu papel em um mundo marcado por injustiças.

A literatura é um importante instrumento pedagógico, em sentido amplo, para refletir sobre as determinações sociais. Colabora com uma análise mais concreta da realidade. Os professores que ministram o componente “Projeto de vida”, podem fazer uso dela, especialmente dos contos, por seu efeito e extensão, para levar os alunos a pensarem criticamente sobre os condicionantes sociais nos quais a trajetória de vida deles será construída. Esta é uma alternativa à proposta de discutir abstratamente uma visão de mundo alienada, conforme as reformas que se efetivam no país. Alunos críticos podem questionar o *status quo*, alunos alienados são vítimas apáticas da sociedade capitalista.

Para tudo isso, a pedagogia histórico-crítica indica que o ponto de partida e o ponto de chegada da práxis pedagógica, deve ser a prática social global, ou seja, precisamos partir dos problemas reais da sociedade em que vivemos, precisamos problematizar as questões de nosso tempo e instrumentalizar alunos e alunas para construírem a solução destas questões, mas não mais reproduzindo a sociedade como está, mas elaborando uma nova. Esse é o objetivo catártico que a pedagogia histórico-crítica deseja alcançar.

Enfim, a relevância dos contos vai além do contexto literário, eles servem como um chamado à ação e à empatia, incentivando a busca por um futuro mais justo e igualitário. Ao confrontar as dores e as lutas dos personagens, somos instigados a refletir sobre nossas próprias realidades e a considerar como podemos contribuir para a construção de uma sociedade mais digna e humana.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. de. Pai contra mãe. *In*: ASSIS, Machado de. **Contos completos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 123-135.

CORTÁZAR, J. Alguns aspectos do conto. *In*: CORTÁZAR, J. **Obra crítica**. v. 2. Tradução de Paulina Wacht e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, p. 345-363.

FONSECA, R. O Cobrador. *In*: BOSI, A. (org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 45-58.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução, Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. Tradução de Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 17 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA: ABORDAGENS SOB O PRISMA DOCENTE

Odson Lima Cirne
Joerberson Siqueira Tavares
Letícia de Lima Rocha

1 INTRODUÇÃO

Apesar de ser consenso que o estudo do texto literário dentro da sala de aula, contribui para o processo de formação do leitor, percebe-se que ele tem sido posto em plano secundário, como panorama da análise linguística, limitando-se, por vezes, às análises acerca do significado de palavras e sentenças isoladas e a identificação do seu sentido convencionado, sem que seja oportunizada uma cooperação interpretativa do aluno/leitor com o texto.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que a abordagem do texto literário e a forma como ele é trabalhado nas escolas, deve considerar outros fatores, como: o seu processo de construção, suas finalidades, objetivos pretendidos dentro de sala de aula, bem como o método de criação de sentidos e recepção do texto pelo leitor.

Seguindo essa premissa, este trabalho está assentado na compreensão de que a utilização do texto literário em sala de aula, é resultado de decisões didático-pedagógicas, tomadas previamente pelo docente em seu planejamento, e que essas escolhas estão condicionadas a finalidade pretendida com sua abordagem dentro de sua práxis.

Corroborar-se tal ideia, a partir de Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p. 20), quando apontam que “pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino”, e que as escolhas didáticas e pedagógicas adotadas pelo docente possuem importância maior nesse processo de formação de um sujeito livre, responsável e crítico. Para isso, buscou-se nos arcabouços teóricos de Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), Cosson (2014) e Cereja (2005), um aprofundamento de como a prática dos textos literários pode contribuir para as possibilidades de aprendizagem e no processo de construção de sentidos dentro da sala de aula.

Desse modo, este trabalho é resultado da análise de como os professores de língua materna, vêm desenvolvendo o texto literário em suas aulas e quais são as abordagens tecidas pelos docentes em seu ambiente de ensino. Logo, temos como objetivo analisar como esses profissionais compreendem o processo de construção do conhecimento por meio do texto literário, suas abordagens e enfoque de trabalho em suas aulas.

Para tanto, a metodologia da pesquisa traçou-se, segundo a abordagem qualitativa, por meio da aplicação de um questionário semiestruturado aos professores de Língua Portuguesa, no município de Pedro Avelino (RN), dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Em suma, a partir dos questionários aplicados, se pôde observar que estudar o texto literário, apenas pelo viés gramatical, pode ocasionar em um distanciamento dos alunos e limitar as possibilidades de aprendizagem dentro das salas de aula, visto que eles tendem a não se identificar com a abordagem tradicional que tangencia as demais possibilidades linguísticas.

2 O TEXTO LITERÁRIO E SUA ABORDAGEM NA SALA DE AULA

O estudo do texto literário no âmbito da escola, tem sido visto como uma prática relevante para a formação do leitor, pois contribui para que o aluno desenvolva sua capacidade interpretativa, além de suas competências de aquisição de saberes e técnicas (Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros, 2013).

Todavia, a prática docente tem revelado que o enfoque do estudo do texto literário, por vezes, tem sido apenas pretexto para análise gramatical e de apresentação do contexto histórico de sua produção, por meio do estudo das correntes literárias. Ocorre que, o trabalho com o texto literário deve ser associado não apenas ao ensino da língua portuguesa e suas regras, mas também, oportunizar a formação de leitores atentos e que sejam competentes na reconstrução do sentido do texto.

Ainda sobre a importância do texto literário e as suas tantas abordagens possíveis pelos professores em sua *práxis*, há a explicitação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), da habilidade EF35LP13, que leciona pelo reconhecimento do texto literário como expressão de identidades e culturas. Na mesma perspectiva, quanto ao eixo educação literária, o documento dispõe que devem ser fatores a serem trabalhados: as categorias do discurso literário, reconstrução do sentido do texto literário, experiências estéticas, o texto literário no contexto sociocultural e o interesse pela leitura literária (Brasil, 2017).

Para alguns estudiosos, embora os instrumentos normativos recentes, sejam importantes para melhorar o cenário da educação brasileira, percebe-se uma desconexão dessas normas com a realidade vivenciada nas salas de aula e a abordagem didático-pedagógica adotada pelos docentes. No que reporta a essa visão, Cosson (2014) diz que é preciso verificar os programas e as práticas relacionadas ao texto literário em sala de aula, pois os modos de fazer leitura na escola, em especial, no ensino fundamental, não têm oportunizado um processo verdadeiramente educativo em que os textos literários servem para consolidar a competência de escrita e leitura dos alunos (Cosson, 2014, p. 70-71)

Nesse caso, os modos de ler na escola têm sido amplamente condenados. São vários os estudiosos que mostram que o ensino de literatura no ensino fundamental se perde ao servir de pretexto para questões gramaticais como era comum nos livros didáticos, ou para um hedonismo inconsequente, no qual a leitura vale pela leitura, sem nenhuma orientação.

Como consequência dessa reflexão, ao concebermos que o estudo do texto literário não deve se restringir a essas abordagens tradicionais, — que tangenciam as demais possibilidades linguísticas, parece-nos imprescindível desenvolvê-lo por meio de novas abordagens, capazes de produzir no leitor um sentimento de pertencimento e apropriação do texto, além da capacidade de alterá-lo. É nessa direção que Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p. 28) apontam que:

Se levarmos em conta as reações entusiasmadas dos alunos de ensino médio a partir da leitura de certos grandes clássicos (com frequência mediadas pela adaptação cinematográfica), compreendemos que essas obras vivem ainda por causa das leituras que necessariamente transformam os jovens. É essa reação sensível que assinala a apropriação da obra pelo aluno. Nesse caso se produz um fenômeno próprio da leitura literária: a alteração da obra pelo leitor e a alteração do leitor pela obra [...]

Da mesma forma, é indispensável analisar como a utilização do texto literário em sala de aula, pode estar relacionado com as opções metodológicas selecionadas pelos professores, e a forma como elas influenciam no processo de leitura (Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros, 2013). Na visão desses autores, “o papel do professor não é mais transmitir uma interpretação produzida fora de si, institucionalizadas.” (Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros, 2013, p. 28). Em verdade, é necessário redirecionar o estudo do texto literário para um modo de recriar o sentido da obra literária, além de repensarmos os fins pretendidos e a posição do leitor durante esse processo de construção de sentido. Como menciona Cosson (2014, p. 71):

[...] o primeiro passo na busca dos modos de ler (na escola e fora dela) que nos levam ao sentido da obra consiste em perguntar: o que lemos quando lemos o texto literário? Os caminhos da resposta passam pelos quatro elementos – leitor, autor, texto e contexto – e os três objetos – texto, contexto e intertexto – que constituem o diverso e multifacetado diálogo da leitura.

Consequentemente, um estudo do texto literário que desconsidere os contextos, finalidades e diversidade do literário e, trate apenas dos seus aspectos gramaticais, pode ocasionar em um distanciamento dos alunos e limitar as possibilidades de aprendizagem, visto que eles tendem a não se identificar com a abordagem tradicional que tangencia as demais possibilidades linguísticas. Conforme sublinha Cereja (2005, p. 07), essa abordagem passa “[...] a imagem de que estudar, ler e conhecer literatura são coisas sem sabor, ligadas ao universo da

obrigação, distantes dos prazeres encontrados na natureza e (por que não?) na vida”. Como afirma Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p. 68):

é necessário instituir a experiência ou vivência de leitura literária, bem como a constituição de sujeitos leitores, como fundantes ou inerentes (também) ao ensino da literatura (algo que, de nossa perspectiva, não poderia acontecer em separado dessas experiências, vivências ou constituições subjetivas) [...]

Fonseca (2000) *apud* Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p. 77) enfatizam que, a partir do modelo tradicional de ensino da língua materna, o texto literário sempre foi visto como um exemplo, isto é, um modelo de a ser admirado, ou, modelo de boa linguagem, um suporte documental e de apoio para o ensino da história literária. Uma visão que centrava o texto literário como suporte para exercícios de análise gramatical. Por isso, tratava-se de um uso abusivo, burocrático, sem o favorecimento da criatividade ou crítica, em suas palavras “e, pior, uma instrumentalização inespecífica, que conferia ao texto literário uma presença sacralizada e, ao mesmo tempo, banal”.

Como se percebe na citação acima, em que pese tenha havido, atualmente, uma mudança de paradigma quanto à forma como se discute o texto literário em sala de aula, sobretudo, em decorrência dos estudos linguísticos das últimas décadas, tem-se observado que esse modelo tradicional ainda persiste nas salas de aula do país. Cosson (2014, p. 77), em relação ao ensino tradicional do texto literário, aponta que “o conhecimento dos vários modos de leitura literária é importante não apenas porque evita desencontros de expectativas entre professor e aluno, mas também porque indica a necessidade de uma maior abertura de tratamento do texto literário dentro e fora da escola”. Assim, as concepções desses autores, se compatibilizam com a abordagem que adotamos nesta pesquisa, no sentido de que “a leitura literária nos oferece a liberdade de uma maneira tal que nenhum outro modo de ler poderia oferecer” e que “a leitura como diálogo pressupõe uma relação que se estabelece entre leitor e autor, texto e contexto, constituindo o que chamamos de circuito da leitura” (Cosson, 2014, p. 50-51).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Em vista disso, considerando que este trabalho tem por objetivo discutir como os docentes entrevistados, desenvolvem o estudo do texto literário em suas aulas, bem como quais são as suas abordagens predominantes e como se valem do texto literário para o processo de construção de sentido. A metodologia da pesquisa traçou-se, segundo a abordagem qualitativa, por meio da aplicação de um questionário semiestruturado, com cinco questões objetivas e seis dissertativas no *Google Forms*, aos professores de Língua Portuguesa, no município de Pedro Avelino (RN), dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.

201), o questionário “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Por meio das perguntas, foi possível atestar que na compreensão da maioria dos entrevistados, os estudos literários devem ser trabalhados para além da perspectiva de panorama gramatical, pois em sua prática diária na sala de aula, eles costumam apresentar o contexto de produção do texto literário, seus fatores históricos e socioculturais, além de observarem a pragmática da língua em uso, amparando-se para além das sugestões dos livros didáticos. As perguntas foram as seguintes:

- (1) Qual o seu sexo? (☐)Masculino (☐)Feminino;
- (2) Qual a sua idade?;
- (3) Qual a sua formação profissional? (☐)Graduação, (☐)Especialização, (☐)Mestrado ou (☐)Doutorado;
- (4) Quantos anos trabalha em sala de aula?;
- (5) Você conhece a Teoria dos Gêneros Textuais? (☐)Sim (☐)Não;
- (6) Como trabalha o texto literário em sua sala de aula?;
- (7) Tem conhecimento sobre as escolas literárias (barroco, romantismo, realismo, modernismo...)?;
- (8) Você conhece alguma teoria literária? (Se sim, qual(is)?);
- (9) Como definiria a forma que trabalha com o texto literário em sala de aula? (Pode marcar mais de uma opção);
- (10) Qual a frequência que trabalha com o texto literário? (☐)Excelente, (☐)Bom, (☐)Regular ou (☐) Pouco;
- (11) Cite quais textos literários já trabalhou em sala de aula e de qual forma (roda de conversa, mesa redonda, debate, sarau).

Os professores serão referidos pelos algarismos 1, 2 e 3.

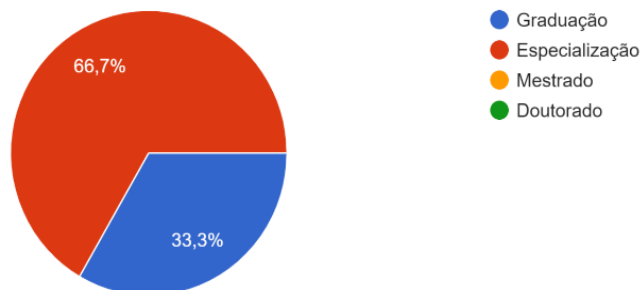
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os professores entrevistados eram todos do sexo feminino. Além disso, a P1 tinha 23; a P2, 54 e a P3, 37 anos de idade. O gráfico 1 mostra a formação profissional das entrevistadas:

Gráfico 1: Pergunta 3: Qual a sua formação profissional?

Qual a sua formação profissional?

3 respostas



Fonte: elaborado pelo *Google Forms*

Percebe-se que as profissionais não possuem pós-graduação *stricto sensu*, isto é, não participaram de cursos de mestrado e doutorado. Quando interrogadas acerca dos anos de trabalho em sala de aula, na função de educadoras, a P1 só tem três anos de lecionamento, enquanto a P2 tem mais de duas décadas de efetivo trabalho; e a P3 possui o menor tempo de serviço, apenas dois anos. De acordo com esses dados, revela-se uma caracterização do perfil profissional.

Em relação à quinta pergunta, todas as professoras sinalizaram conhecer a teoria dos gêneros textuais, ou seja, compreendem a definição e o funcionamento nas práticas de linguagem. Na sexta pergunta, a P1 respondeu:

Apresentando obras literárias, de acordo com o texto literário que será trabalhado em sala durante o bimestre. Discutindo as interpretações dos alunos, bem como dialogando acerca dos efeitos de sentidos que os autores constroem em seus textos literários. A produção de textos de diferentes gêneros literários, como também a produção de fanfics.

Professora P1

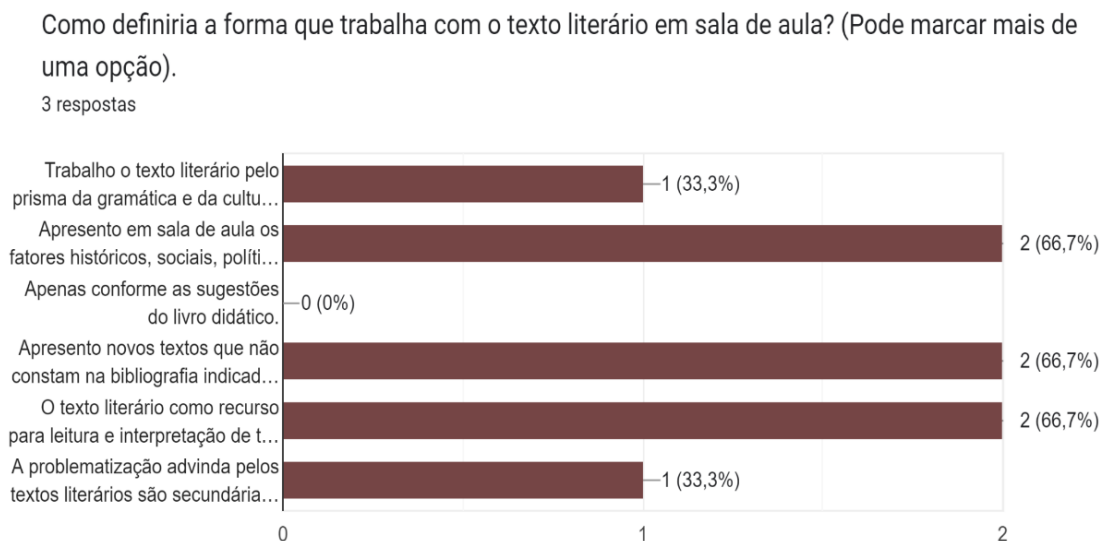
Nota-se por meio desse relato, que há uma discussão das obras literárias estudadas em sala de aula e, ainda, menciona que há produção de gêneros do campo literário, a exemplo, as “Fanfics”. A P2 apontou “Leitura compartilhada, individual e com atividades direcionada’. Aqui, vê-se na resposta a metodologia adotada pela professora no tratamento do texto literário. Assim, há uma predominância no foco da leitura de textos. Cosson (2014, p. 51) apregoa que “tomado como um diálogo, como uma relação, o ato de ler é mediado por três objetos que são os objetos da leitura: texto, contexto e intertexto”. A P3 garantiu “Através de roda de conversas e atividades de leitura”. A mesma forma de encaminhamento da P2, levando em consideração a leitura e a discussão do texto de modo coletivo.

Na sétima pergunta, as professoras apontaram que têm conhecimento das escolas literárias. No questionamento subsequente, a P1 disse: “Sim, dentre elas, a

abordagem crítica formalista (; Bakhtin) estruturalista (Jean-Pierre) e pós-estruturalista (Foucault)”; a P2 “Sim, estilística”; e a P3 afirmou: “A teoria da literatura estilística, por exemplo”. Assim, as profissionais mencionaram algumas teorias do campo da literatura, no entanto, indicaram outras da linguística. Apreende-se que a estilística é a mais conhecida, logo, a mais trabalhada em sala de aula. As aulas são dotadas das conceituações e exemplificações das figuras de linguagem.

No nono questionamento que fazia indagação sobre a forma de trabalhar o texto literário na sala de aula, o gráfico 2 representa fidedignamente as respostas expressas:

Gráfico 2: Pergunta 9: Como definiria a forma que trabalha com o texto literário em sala de aula?



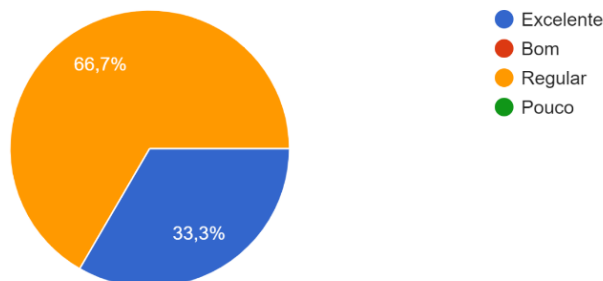
Fonte: elaborado pelo Google Forms

Observando os dados resultantes, é louvável por parte dos docentes, não seguir exclusivamente, as sugestões dadas pelo livro didático, pois algumas leituras não estão situadas no contexto do cotidiano. Em grande maioria, as aulas são tecidas em conformidade com os fatores históricos, políticos e sociais, além de um constante processo de interpretação dos textos discutidos. Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p.12) ressaltam que “parece haver um consenso quanto à importância das experiências de leitura, da sociabilização dessas leituras em diferentes contextos”. Em linhas gerais, a leitura de forma dinâmica, abre espaços para a multiplicidade de sentidos e compreensões. Vale frisar que a concepção de utilizar o texto literário como recurso para práticas gramaticais ainda persiste, todavia com um número mais inferior. No penúltimo questionamento, o gráfico 3 ilustra as respostas enviadas pelas entrevistadas.

Gráfico 3: Pergunta 10: Qual a frequência que trabalha com o texto literário?

Qual a frequência que trabalha com o texto literário?

3 respostas



Fonte: elaborado pelo *Google Forms*

A partir das informações obtidas, é visível sob o olhar docente uma frequência regular com a fruição dos textos literários em sala de aula. Embora tenha ocupado maiores espaços no currículo, o ensino de literatura é secundarizado por outros campos da linguagem. Cosson (2014) revela que os diversos modos das leituras literárias, dão mais fendas para a consolidação do texto literário na/para além da escola. Assim, os docentes necessitam expandir aos estudantes o contato facilitador e possibilitador de práticas exitosas de leitura literária.

Na última pergunta do questionário aplicado, foi interrogado sobre quais textos literários foram trabalhados em sala de aula e como foi a condução. A P1 ponderou: “Poema, Conto, Romance, Ficção científica, dentre outros. Através de peças teatrais, rodas de conversas e leituras compartilhadas, sarau”. Repara-se que há uma vasta gama de gêneros literários, desde alguns mais breves até os mais complexos em relação à extensão. A metodologia adotada, partiu de rodas de conversas de caráter mais simples até a promoção de saraus, onde requer uma maior preparação para a sua efetivação. Além disso, é válido notar que o sarau é uma prática em que muitos textos circulam e outras pessoas têm acesso ao seu deleite.

A P2 declara: “peças teatrais, romances, crônicas, contos, fábulas, poemas, etc. De diversas formas: apresentação...” e a P3 reitera com a seguinte alegação: “Poemas, contos, letra de músicas etc..” Identifica-se que todas as professoras trabalham o conto e o poema como os maiores propulsores da leitura literária. Essa recorrência é graças ao acesso a esses gêneros, visto que são os mais clássicos do ensino de literatura na Educação Básica. Cosson (2014) aborda algumas práticas que devem ser tomadas no exercício das práticas de leitura literária, entre elas, estão: diário de leitura, dramatização, a leitura protocolada, entre outros.

5 CONCLUSÃO

A presença do texto literário na sala de aula, ainda, se restringe a poucos contatos diretos com a sua fruição e apreço à estética proporcionadora advinda das relações de sentidos. Os estudantes, nos momentos de leitura literária, intensificam os seus conhecimentos e garantem mais autonomia para se aprofundar em muitas discussões. Nesse enfoque, o texto literário entra em cena não apenas no contexto de ensino, mas perpassa, indo ser apropriado nos ambientes culturais.

Neste trabalho, os resultados apontam que estudar o texto literário apenas pelo viés gramatical, pode ocasionar em um distanciamento dos alunos e limitar as possibilidades de aprendizagem, visto que eles tendem a não se identificar com a abordagem tradicional que tangencia as demais possibilidades linguísticas. Além disso, segundo as análises dos dados, é necessária a ruptura com a possibilidade de apenas trabalhar como os textos oferecidos pelos livros didáticos, uma vez que há constantemente a criação e reelaboração de inúmeros gêneros textuais.

Os dados mostram que trabalhar o texto literário por meio do seu contexto de produção, histórico, sociocultural e pragmático da língua em uso, é recorrente, é válido salutar a ideia da promoção de práticas exitosas de textos literários na escola, podendo ser levadas aos campos não escolares, partilhando os benefícios e as contribuições da literatura na formação pessoal e humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CEREJA, W. R. **Ensino de Literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura. São Paulo: Atual, 2005.

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

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

POÉTICAS PRODUZIDAS POR MULHERES DO SÉCULO XIX: COMO LEVÁ-LAS PARA A SALA DE AULA?

Alexsandro Melquiades da Silva
Micaela Sá da Silveira

1 INTRODUÇÃO

A produção de literatura brasileira por mulheres sempre existiu, no entanto, a crítica localiza historicamente, o início a partir do século XIX, mais especificamente com a publicação da obra *Úrsula*, escrita por Maria Firmina dos Reis (1859). Na capa, a autora não utilizou o seu nome para identificar quem escreveu e faz o uso do pseudônimo “Uma maranhense”, provavelmente, pela impossibilidade de lançar o seu escrito, já que ela era uma mulher, pobre e preta. Ainda que houvesse inúmeras barreiras, outras mulheres começaram a publicar obras durante o percurso da história literária do Brasil, a exemplo de Júlia Lopes de Almeida, Nísia Floresta, Francisca Júlia, Gilka Machado e Auta de Souza. Mais tarde, entram nesse *hall*, Patrícia Galvão, Cecília Meireles, Raquel de Queiroz, Nélida Piñon, Ana Maria Gonçalves, Márcia Wayna Kambeba, Carolina Maria de Jesus, Ana Cristina César, Conceição Evaristo, Jarid Arraes, além de outras cronistas, romancistas e poetisas.

No contexto de sala de aula, é muito comum encontrarmos obras que não contemplam grande parte dos nomes das escritoras citadas acima, ou de outras que não foram. Nesses casos, os textos literários selecionados são, quase sempre, aqueles que compõe o cânone, sendo, em geral, escritos por homens, brancos, héteros e cis. Logo, as mulheres acabam sendo, mais uma vez, negligenciadas. Em razão disso, é imediato inserir obras literárias que não estão contidas no cânone nas instituições básicas de ensino, por intermédio do letramento literário.

Compreende-se o letramento literário como uma prática que viabiliza a fruição e aprofundamento, no que se refere à interpretação do texto literário, extrapolando os limites da leitura simples, já que essa é, conforme Cosson (2006, p. 29-30) “apenas a forma mais determinada da leitura, porque esconde sob a aparência da simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado”. Embora pareça uma atividade direta e simples, a leitura acompanha complexidades que ultrapassam a decodificação, demandando do leitor habilidades que permitem, por exemplo, a realização de conexão com outras obras ou a reflexão de um excerto contido em alguma estrofe ou parágrafo.

É sabido que além de ampliar o que um sujeito conhece significativamente, o texto literário, também, pode permitir uma aproximação do que está nele com a realidade do leitor. Essas características, são qualidades do contato com a literatura

que, quando lida com olhos atentos, amplia a perspectiva da criticidade. Para que isso ocorra em sala de aula, uma das necessidades, é pensar a atuação docente mais ativa e organizada e, assim, construir um roteiro de aula¹ que possibilita um planejamento do professor, já que é uma ferramenta que contribui para o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando aulas mais eficazes e produtivas para o letramento através da literatura.

Nessa lógica, visando promover o conhecimento das obras literárias escritas por mulheres que, historicamente, são subalternizadas, o presente trabalho, de cunho bibliográfico, objetiva apresentar um roteiro de aula, construído com base nos poemas escritos por Francisca Júlia da Silva e Gilka Machado. Assim, o docente possui um aparato didático para as ações nas salas de aula que permitirão, para além da leitura literária, debates sobre as implicações representadas nos poemas selecionados, bem como o acesso a obras de autoras que, normalmente, não estão incluídas no contexto escolar.

Para viabilidade deste trabalho, dividimos nos seguintes tópicos: “Letramento literário e poema: implicações em sala de aula”, seção voltada para pensar sobre as dificuldades de letrar através da literatura na escola, tais como a falta de obras não canonizadas, além de entender o poema como um gênero que pode ser mediado para o letramento, embasado, inclusive, pelos trabalhos de Hélder Pinheiro (2007) e Rildo Cosson (2006); “Um olhar para as escritoras do século XIX”, espaço destinado à compreensão do cenário que contempla a mulher no século XIX, além da análise dos poemas de Francisca Júlia, outro de Gilka Machado; e, por fim, “Encontro poético: roteiro de aula com Francisca Júlia e Gilka Machado”, a parte em que evidenciaremos a nossa proposta de aula com os poemas analisados na seção anterior.

2 LETRAMENTO LITERÁRIO E POEMA: IMPLICAÇÕES EM SALA DE AULA

A literatura, como expõe Cosson (2006, p. 16), “é plena de saberes sobre o homem e o mundo”. Partindo dessa concepção, entendemos que uma das possibilidades do texto literário, está na representação da realidade através da escrita, seja em prosa, seja em verso. É possível, inclusive, fazer um exercício de se colocar no lugar do outro. Mesmo com essas e outras potencialidades, ao questionar sobre a sua experiência com a literatura no ensino básico do Brasil, facilmente, encontramos pessoas que afirmam não terem tido contato com essa arte. Cosson (2006) aponta que a literatura no Ensino Médio, em geral, é voltada apenas para a identificação das características das escolas literárias.

¹ Entendemos o roteiro de aula como um aparato docente que organiza, detalha e estrutura momentos, no caso deste trabalho, a partir do texto literário, com o fito de propor práticas educativas objetivadas em trabalhar um conteúdo, tema ou questão. Diferente das Sequências propostas por Cosson, acreditamos que o roteiro é menos rigoroso em quesito de etapas, podendo ser adaptável, por isso a escolha de trabalhar com roteiro e não com sequências.

É fato considerar que estudos como o desse autor, possibilitaram que professores e professoras, revissem o seu método de ensino e passem a abordar o texto literário através de uma perspectiva diversa da que foi exposta, considerando que o texto literário, tem “a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (Cosson, 2006, p. 23). Para isso, a mediação da leitura das obras literárias pode conduzir às potencialidades da visão dos discentes para si enquanto sujeitos sociais críticos que, por meio da literatura, reflete o contexto histórico e social.

Evidentemente, essa situação ideal, passa por uma série de empecilhos, uma vez que nas aulas de Língua Portuguesa, encontramos outras limitações para a abordagem dos textos literários, como a presença massiva de obras consideradas imprescindíveis para a leitura, pois são “literaturas de verdade”. Esses textos literários, são o que Márcia Abreu (2006, p. 40) chama de Grande Literatura, termo que serve “[...] para abrigar aqueles textos que interessam, separando-os dos outros [...] em que também se encontram características literárias, mas que não se quer valorizar”. É importante considerar que não nos interessa diminuir essas obras, pois elas possuem o seu valor artístico histórico-cultural e, também, devem ser trabalhadas em sala de aula. No entanto, nos interessa considerar que a Grande Literatura, composta por autores canonizados, é lida e incorporada nas instituições de ensino como a única que deve ser acessada, enquanto a produção de mulheres, por exemplo, possui dificuldades para ser visibilizada nesse mesmo espaço.

Embora existam esses entraves, muitos profissionais resistem para inserir a literatura no ensino, de forma a garantir ou tentar contribuir no processo de letramento literário, levando cópias de contos, crônicas, romances e, em menor escala, poemas, será esse último, que vamos considerar a partir de agora. Tal negligência, em relação ao gênero lírico, pode acontecer porque é, em alguns casos, considerada uma literatura menor ou porque a subjetividade presente na poesia pode provocar essa sensação.

Hélder Pinheiro, em *Poesia na sala de aula* (2007), também levantou essas questões e, por causa dessas dificuldades, organizou sugestões e apresentou experiências sobre como proporcionar os textos poéticos dentro da escola. Segundo o autor, “[...] percebe-se que, deixando de lado problemas com adequação, procedimentos didáticos, modos de ler o texto poético, quase não se fala em poesia em nossas escolas” (Pinheiro, 2007, p. 18). Nesse sentido, é urgente entender a poesia como uma produção que deve caminhar no contexto escolar, considerando suas especificidades, já que “[...] nem tudo que vale para a narrativa vale para a poesia e vice-versa” (Pinheiro, 2007, p. 24). Assim, o poema possui uma forma de interpretação que difere da narrativa, explicitando, mais uma vez, a necessidade do letramento literário através desse gênero.

Reconhecer que o poema é imprescindível no contexto de ensino, pode ser fácil, mas realizar o trabalho de mediação, nem sempre é, talvez, pela falta de contato

com os livros literários pelo mediador. Essa é a primeira condição que Hélder Pinheiro (2007) destaca para o trabalho com literatura, para ele, o professor deve ter “uma experiência significativa de leitura” (Pinheiro, 2007, p. 26). Outrossim, saber o que os alunos querem ler, também, deve ser um ato realizado pelo professor, tendo em vista que eles (os discentes), podem optar por temáticas que, outrora, o professor não pensou e, a partir dessas escolhas, tendem a ficar motivados para participar dos outros momentos. Além disso, uma terceira condição para mediar o trabalho com poema, é conduzir os discentes à biblioteca ou a um outro espaço que fuja do quadrado da sala de aula, a fim de familiarizá-los num ambiente propício para a leitura, segundo Pinheiro (2007).

Diante dessas particularidades, concordamos quando Hélder Pinheiro (2007) fala que “privar os alunos de uma experiência tão simples e tão salutar denuncia o descaso com a educação mais integral [...]. É preciso ir fazendo as coisas, mesmo que o entrave burocrático nos emperre criando dificuldades” (Pinheiro, 2007, p. 31). Em outras palavras, embora tenhamos alguns empecilhos para efetivar o trabalho com a poesia, é papel do professor e da instituição de ensino, buscar ferramentas que possibilitem a democratização e sensibilização do poema para os alunos. Aliás, “é preciso acreditar que a poesia é essencial à vida. Que o acesso a ela é um direito de toda criança e de todo jovem” (Pinheiro, 2007, p. 89).

Diante do contexto acima, o letramento literário é uma possibilidade utilizada pelo docente para que os alunos possuam vivências literárias em sua formação. Para que esse letramento seja efetivado, alguns gêneros (como o poema) e autores (as) marginalizados (as) socialmente, devem ter visibilidade, a fim de uma ampliação do horizonte de leitura dos discentes. Entendendo essas urgências, o docente poderá trabalhar com poemas que não compõem o cânone, por exemplo, livros escritos por mulheres que, excluídas (elas e suas artes) em diferentes espaços, devem ser inseridas em sala de aula como um ato de resistência.

3 UM OLHAR PARA AS ESCRITORAS DO SÉCULO XIX

Historicamente, as mulheres são retiradas de espaços que, convencionalmente, foram determinados para o homem: ele deve trabalhar fora de casa, por exemplo, enquanto ela deve cuidar do lar. Realidade de um sistema, sobretudo, machista e masculino, que hierarquiza homens e mulheres, entendendo essas como seres inferiores e proporcionando, para os primeiros, privilégios. Não é diferente na literatura, já que muitas escritoras não conseguem lançar as suas obras ou, quando publicam, a ausência de críticas, trabalhos acadêmicos ou organização/antologia das suas produções, impedem a circulação e, conseqüentemente, o conhecimento pela sociedade. Exemplo dessa realidade, está no trabalho realizado por Bosi (2015), em *História Concisa da Literatura Brasileira*, livro que concentra nomes e obras de autores desde o período colonial, mas que

apresenta lacunas, se observarmos que quase todos os nomes são de homens, enquanto é possível citar todas as mulheres elencadas no índice: Francisca Júlia, Raquel de Queirós, Clarice Lispector e Cecília Meireles.

Outros nomes de mulheres escritoras, são elencados em momentos distintos do texto de Bosi (2015), a exemplo da poetisa Gilka Machado, citada apenas duas vezes: uma quando o autor levanta diversos nomes de escritores e escritoras participantes da revista “Festa” (1927)²; outra em uma nota de rodapé desse mesmo trecho, que enfatiza o ano em que a simbolista e os escritores citados nasceram. Em consonância a ela, mas com um resultado ainda mais problemático em nossa pesquisa, podemos destacar Júlia Lopes de Almeida, autora realista-naturalista, que não é citada uma única vez na pesquisa de Bosi (2015), embora tenha realizado obras com temas ainda atuais, a exemplo de *A Falência* (1901), que suscitam a problematização de um feminismo possível³.

Como vimos, o nome de Francisca Júlia está presente no índice do livro de Bosi (2015). Apesar de aparecer, o campo destinado a ela, não ultrapassa dez linhas, que se dividem entre um poema escrito pela autora, diferente da tríade Alberto de Oliveira, Raimundo Correia e Olavo Bilac que, juntos, ultrapassam mais de oito páginas. Francisca Júlia, poetisa simbolista, nasceu em Eldorado, estado de São Paulo, no dia 31 de agosto de 1871. Nas palavras de Rebecca Silveira da Costa (2018, p. 8), “[...] sua produção marca a inserção da mulher na trajetória literária do Brasil e propõe uma reflexão acerca da condição de submissão em que se encontravam muitas mulheres-escriitoras”. A autora publicou quatro obras, *Mármore* (1895), *Livro da Infância* (1899), *Esphinges* (1903) e *Alma Infantil* (1912). Abaixo, podemos encontrar a forma como a mulher está representada em “Rústica”, poema contido em *Esphinges* (1903):

Rústica

Da casinha, em que vive, o reboco alvacentos
Reflete o ribeirão na água clara e sonora.
Este é o ninho feliz e obscuro em que ela mora;
Além, o seu quintal, este, o seu aposento.

Vem do campo, a correr; e úmida do relento,
Toda ela, fresca do ar, tanto aroma evapora
Que parece trazer consigo, lá de fora,
Na desordem da roupa e do cabelo, o vento...

E senta-se. Compõe as roupas. Olha em torno
Com seus olhos azuis onde a inocência bóia;
Nessa meia penumbra e nesse ambiente morno,

² À parte, hesitantes entre as novas liberdades formais e a tradição simbolista, agrupam-se os “espiritualistas” da Festa (1927), com Tasso da Silveira, Murilo Araújo, Barreto Filho, Adelino Magalhães, **Gilka Machado** e, numa segunda fase, Cecília Meireles e Murilo Mendes, que lograriam dar uma feição inequivocamente moderna a suas tendências religiosas (Bosi, 2015, p. 343, grifo nosso).

³ Cf: [https://ieg.ufsc.br/public/storage/articles/October2020/Pagu/1999\(12\)/Luca.pdf](https://ieg.ufsc.br/public/storage/articles/October2020/Pagu/1999(12)/Luca.pdf).

Pegando da costura à luz da clarabóia,
Põe na ponta do dedo em feitio de adorno,
O seu lindo dedal com pretensão de jóia (Silva, 1903).

No poema, vemos o cotidiano de uma mulher que vive em um lugar simples, calmo e no campo. Na primeira estrofe, nos é proporcionado a ambientação: uma casa de reboco, fixada em um quintal e, pelas palavras do eu lírico, “é o ninho feliz e obscuro” (Silva, 1903). A dualidade “feliz” e “obscuro” apresentada sobre o espaço, nos faz relacionar à mulher representada no poema, pois embora esteja aparentemente, feliz, há uma carência de iluminação, de luz, como se a obscuridade fosse uma forma de evidenciar os dissabores de ser uma mulher passiva e neutra. Essa neutralidade, é metaforizada na segunda estrofe, ao pensarmos a forma como o elemento “vento” aparece, vejamos: “Que parece trazer consigo, lá de fora, / Na desordem da roupa e do cabelo, o vento...” (Silva, 1903). O vento, como elemento da natureza, pode simbolizar uma certa agitação, um ar que se desloca sem rumo ou que não segue uma ordem. A mulher, ao correr do campo para dentro de casa, só parece levar consigo esse vento, mas a desordem causada por ela, não se realiza, já que, nas duas últimas estrofes, senta-se e começa a costurar, perpetuando a ordem estabelecida para ela enquanto uma mulher rústica, serena e simples.

Essa mesma temática, aparece também, na produção de Gilka Machado, poetisa carioca, que nasceu em 12 de março de 1893 e publicou as seguintes obras: *Cristais Partidos* (1915), *Estados de Alma* (1917), *Poesias* (1918), *Mulher Nua* (1922), *O Grande Amor e Meu Glorioso Pecado* (1928), e *Carne e Alma* (1931). Desta vasta obra, escolhemos o poema abaixo:

Ser Mulher...

Ser mulher, vir à luz trazendo a alma talhada
para os gozos da vida; a liberdade e o amor;
tentar da glória a etérea e altívola escalada,
na eterna aspiração de um sonho superior...

Ser mulher, desejar outra alma pura e alada
para poder, com ela, o infinito transpor;
sentir a vida triste, insípida, isolada,
buscar um companheiro e encontrar um senhor...

Ser mulher, calcular todo o infinito curto
para a larga expansão do desejado surto,
no ascenso espiritual aos perfeitos ideais...

Ser mulher, e, oh! atroz, tantállica tristeza!
ficar na vida qual uma águia inerte, presa
nos pesados grilhões dos preceitos sociais! (Machado, 1915)

No soneto, a voz poética denuncia o que é ser mulher no contexto em que (sobre)vive. Na primeira estrofe, ser mulher, é chegar ao mundo podendo sentir os desejos da vida, tais como a liberdade para fazer o que quiser, além da escolha de quem amar. O eu lírico ainda continua, nos dois últimos versos da primeira estrofe, dizendo que ser mulher, é tentar conseguir alcançar outros lugares, sobretudo, aqueles superiores, já que são altos, gloriosos, mas que não passam de um sonho, pois são desejos que ultrapassam as ordens para o sujeito feminino. Uma dessas ordens, é exposta na segunda estrofe, quando a mulher deseja encontrar um sujeito para amar, mas não se sente realizada, já que ela acaba sendo oprimida por “encontrar um senhor...” (Machado, 1915). Já na terceira estrofe, o eu lírico faz o uso do verbo “calcular”, elemento da matemática, para enfatizar que a mulher deve, sobretudo, ser medida e, muitas vezes, se diminuir, já que ela é infinita, mas deve ser curta, ou seja, se reduzir ao que é concebido por ideias que pensam uma mulher perfeita para a sociedade. Tais idealizações, são exemplificadas na última estrofe, mais especificamente, ao relacionar a mulher a uma águia que deve ficar inerte, parada e presa nas gaiolas convencionadas por uma estrutura socialmente machista.

Os poemas analisados, como percebemos, atingem uma parte delicada e imbricada no corpo social: como a mulher é obrigada a seguir posturas já enraizadas. Nesse sentido, urge, para nós, pensarmos que, por serem poemas de autoria de mulheres e de grande relevância para as problematizações sociais, devem estar presentes no contexto de ensino do Brasil, sobretudo para o letramento literário.

4 ENCONTRO POÉTICO: ROTEIRO DE AULA COM FRANCISCA JÚLIA E GILKA MACHADO

Até aqui, entendemos que o poema é um gênero textual que pode ser levado para a sala de aula, ao pensar em letrar os alunos através da literatura. Compreendemos, também, que esse letramento não deve ser realizado de qualquer forma, por isso, é importante realizar uma sistematização. Falamos em sistematizar não no sentido de o professor seguir rigorosamente o que será proposto neste trabalho, ao contrário disso, propomos um roteiro possível, porque entendemos que, a partir do trabalho com ele, o aluno construirá habilidades necessárias para a compreensão dos textos literários, a exemplo da análise crítica de obras e da conexão intertextual. Nessa lógica, a nossa proposta está dividida em dez momentos, a fim de trabalhar a experiência crítica e literária dos discentes no segundo e terceiro ano do Ensino Médio, já que em alguns momentos, será preciso um conhecimento enciclopédico e histórico.

Primeiramente, será realizada uma **aproximação literária**: momento em que o mediador do texto literário, deverá pedir para que os alunos leiam individualmente o poema “Ser Mulher...”, de Gilka Machado, analisado na seção anterior. Depois de lido, propomos a **leitura do poema em voz alta**, realizada pelo

professor, pois esse conhece o texto previamente, sendo o momento indispensável, uma vez que a oralização do poema, respeitando as particularidades dessa leitura em voz alta, pode suscitar outras interpretações pelos discentes.

A seguir, propomos um **diálogo da turma sobre o poema lido**: primeiramente, o professor deve colocar no quadro o questionamento “O que é ser mulher?” e pedir para que cada aluno vá até a lousa e escreva a sua resposta. Depois disso, o professor pode ler o que foi escrito pelos alunos e questionar se a forma como os discentes entendem, se difere do “ser mulher” apontado pelo eu lírico. Aqui, é interessante que todo o alunado participe, trazendo as suas impressões e mostrando em um ou mais versos, como foi que ele chegou àquela conclusão. Em seguida, o professor pode problematizar estrofe por estrofe junto aos discentes, como o momento em que Gilka escreve “[...] ser mulher, e, oh! atroz, tantállica tristeza! / ficar na vida qual uma águia inerte, presa / nos pesados grilhões dos preceitos sociais! [...]”, perguntando quais preceitos sociais são esses e porque a autora utilizou a imagem da águia nesse texto. É interessante questionar para a turma se esses preceitos sociais, ainda, estão presentes na atualidade. Se sim, como eles percebem e se veem nessas situações.

Depois de realizar as análises sugeridas, propomos a leitura do poema, agora de Francisca Júlia, intitulado “Rústica”, que também analisamos na seção anterior e propõe a continuação do debate, já que a temática neste roteiro envolve as discussões sobre ser mulher. A atividade deve ser iniciada com a **leitura individual** do poema e a **leitura oral**, assim como no primeiro. Recomendamos que o exercício de análise (**diálogo da turma sobre o poema lido**) também seja realizado, desta vez, o professor deve pedir para que os alunos pesquisem o significado de rústica no dicionário *online* ou físico. É provável que encontrem em dois sentidos: ora ligada à natureza; ora ligada a algo grosseiro, sem modos, desagradável⁴.

Sabendo que rústica pode ser referente à natureza, o professor deve pedir que os alunos destaquem os elementos da natureza no poema, como: “vento”, “campo”, “ninho” e “água”. Depois, questionar qual o papel desses elementos na primeira e segunda estrofes do poema e, partindo do que eles já sabem para uma análise ainda maior, se o significado de rústica, também, pode ser atribuído para a mulher, sugerindo para que os discentes reflitam sobre a forma como a mulher foi representada, a exemplo dos versos que estão nas outras duas estrofes: “E senta-se. Compõe as roupas. [...]” e “Pegando da costura à luz da clarabóia, / Põe na ponta do dedo em feitio de adorno, / O seu lindo dedal com pretensão de jóia.”. Sugerimos que o professor provoque análises de estrofe por estrofe, a fim de que os alunos comecem a pensar nas representações da mulher, assim como sua construção no

⁴ Como encontramos no Dicionário Online de Português: adjetivo Campestre; relacionado com o campo, com a zona rural; próprio do modo de vida da pessoa campestre. [Pejorativo] Que se comporta grosseira e indelicadamente: sujeito rústico. [Pejorativo] Inculto; desprovido de cultura e erudição.

poema, destacando, inclusive, a estrutura do soneto, uma vez que inicia a temática, desenvolve e, nas duas últimas estrofes, encerra.

Após, sugerimos a **comparação entre as obras**, já que as produções foram do século XIX, mas se os alunos conseguem diferenciá-las ou aproximá-las. Mais uma vez, os discentes devem mostrar em versos ou estrofes, o que foi comparado. São possibilidades: as ações realizadas pelas mulheres nos dois textos literários, como em “[...] buscar um companheiro e encontrar um senhor... [...]” e “[...] E senta-se. Compõe as roupas [...]”; também, a partir desses trechos, se elas são obrigadas ou não a seguir uma ordem socialmente imposta.

Ao mediar as discussões acerca das temáticas relacionadas entre as produções das poetisas, sugerimos a **apresentação de outras obras de artes** que representam as mulheres, deixando evidente a discussão temática proposta. Nesse caso, as duas pinturas a seguir:

Figura 1: Judith decapitando Holofernes, de Artemisia Gentileschi (1614-1620)



Fonte: <https://www.uffizi.it/en/artworks/judith-beheading-holofernes>

Figura 2: Às vezes parece que não estou usando aquela coroa de espinhos, de Elvira Freitas Lira (2024)



Fonte: Instagram @elvirafreitaslira

Para apresentar a primeira obra, os alunos podem falar como enxergam as duas mulheres na imagem. Quais os elementos que estão contidos, o que elas fazem, a fim de debater sobre como a pintura suscita uma resistência ao patriarcado. O professor pode propor reflexão a respeito de já terem visto ou não alguma pintura parecida, fazendo relação entre a arte e a experiência do discente, para que se possa dar sentido ao debate.

Depois, poder-se-ia **apresentar e comparar** com a segunda, pintada por Elvira Freitas, questionando se a pintura relembra outra. É possível associá-la à “Última Ceia”, pintada por Leonardo da Vinci (1495 – 1498). Associado a ela, pode perguntar a quem a mulher, no centro da pintura, é aludida sendo, nesse caso, à imagem de Jesus. Sobre isso, a comparação com a primeira obra, seria realizada, já que o professor poderia perguntar se a forma de representar uma mulher no centro, ao invés de um homem, também, possibilitaria um rompimento com a perpetuação do patriarcado, já que ela é quem está sendo, na pintura, uma figura divina, forte, determinada.

Ao fim, sugerimos uma **atividade de pesquisa e extensão**: divisão da turma em quatro grupos. Cada um, realizará pesquisa sobre as autoras trabalhadas, dois grupos pesquisarão Gilka Machado, dois Francisca Júlia, sendo: nome da autora, nascimento, período literário, obras e temas e um poema que suscite a representação da mulher. Depois, a criação, pelo professor, de um perfil na rede social *Instagram*, que vai disponibilizar o acesso aos alunos. Durante uma semana, cada grupo deverá realizar duas postagens assim: o primeiro postará (em carrossel) quem foi Gilka Machado, nascimento e o período literário; O segundo postará (em carrossel) as principais obras dessa autora e temáticas dos seus escritos. Esse movimento também será realizado pelos grupos de Francisca Júlia; a segunda postagem dos quatro grupos, será a declamação de um poema das autoras. Sugerimos que o perfil do *Instagram* não seja arquivado após a atividade, mas que seja alimentado por outras autoras e obras, fruto de uma docência que insira autoras em sala. Podendo ser pensado, inclusive, a criação de um projeto literário que alimente constantemente a página do Instagram.

5 CONCLUSÃO

Neste trabalho, verificamos a necessidade de pensar o letramento literário através do poema. Para isso, nos embasamos nos postulados de Rildo Cosson (2006), autor que propõe uma perspectiva para a atuação, nas aulas, usando o texto literário como ponto de partida, além de Hélder Pinheiro (2007), que nos levou a pensar em como o poema possui dificuldades de mediação no ensino e quais os caminhos possíveis para a sua efetivação.

Ainda vimos como as escritoras possuem dificuldades para publicar obras e serem reconhecidas. Visitamos *História Concisa da Literatura Brasileira*, de Alfredo

Bosi (2015), e notamos que algumas autoras do século dezenove, não estavam retratadas no livro. Com o intuito de visibilizá-las, analisamos duas obras, uma de Francisca Júlia, outra de Gilka Machado, e identificamos que os textos tematizam a representação da mulher condicionada a um sistema machista, nos fazendo entender a necessidade de acessar literaturas escritas por mulheres, sobretudo para que elas sejam protagonistas das suas próprias histórias.

Posteriormente, propomos um roteiro de aula que, além de ajudar o professor na promoção de um ensino sistematizado, possibilita um letramento literário através do poema, fazendo com que os alunos se aproximem da literatura escrita por mulheres e, a partir do que propomos, possam se tornar pessoas críticas conforme as discussões dispostas no roteiro.

Dado o exposto, acreditamos que é preciso que mais materiais como este, sejam criados, principalmente, porque abordam textos que não estão no cânone literário. Por fim, é fundamental destacar a necessidade do roteiro de aula proposto para a promoção de debates nas escolas acerca de como a mulher e as suas produções devem ser valorizadas cotidianamente.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Cultura letrada** – Literatura e Leitura. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

ALMEIDA, J. L. **A falência**. Rio de Janeiro, RJ: Oficina de Obras de A Tribuna, 1901.

BOSI, A. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 50 ed. São Paulo: Ed. Cultrix, 1970., 2015.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, R. S. **Francisca Júlia: a musa impassível do século XIX**. 17f. Artigo (Graduação) - Curso de Letras Língua Portuguesa, Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2018.

MACHADO, G. **Cristais partidos**. Rio de Janeiro, RJ: [s.n.], 1915.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

REIS, M. F. **Úrsula**: Romance original brasileiro. São Luiz: Typographia do Progresso, 1859.

RÚSTICO. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/rustico/#:~:text=Significado%20de%20R%C3%BAstico,desprovido%20de%20cultura%20e%20erudi%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 25 ago. 2024.

SILVA, F. J. **Esfinges**. São Paulo: Monteiro Lobato, 1920.

PROGRESSÃO TEXTUAL EM POEMAS CONTEMPORÂNEOS: O PAPEL DOS ELEMENTOS COESIVOS

Emanuelle Kelly Alves de Souza
Lara Marques de Oliveira
Rayssa Rovanya Torquato Carvalho

1 INTRODUÇÃO

A coesão é de suma importância para a concatenação textual, o que contribui para a progressão dos diferentes enunciados (Koch, 2018; Cavalcante, 2012). Sob esse viés, no que concerne ao texto literário, a utilização desses elementos coesivos na poesia e na prosa, manifesta tanto a organização quanto a estética inovadora almejada no texto literário.

No contexto da literatura contemporânea, com as diversas mudanças de estilo e tema adotadas pelos escritores, percebe-se uma ruptura com essas estruturas coesivas tradicionais, conferindo ao texto uma maior dinamicidade e fragmentação textual. Essa nova forma de estruturar o texto literário, em nada prejudica a progressão textual, pois os sentidos continuam sendo construídos pelos leitores que se debruçam na literatura.

Por conseguinte, a formação do texto literário contemporâneo, requer um olhar mais atencioso, analítico e crítico, haja vista esses sentidos moventes construídos pelo escritor moderno e contemporâneo. Assim, a presente pesquisa busca analisar como a progressão textual ocorre nos textos contemporâneos "Circuito Fechado", de Ricardo Ramos, "O Show", de autor desconhecido, e "A Pesca", de Affonso Romano de Sant'Anna.

Para isso, utilizou-se uma metodologia qualitativa, com método bibliográfico e documental, amparada nos pressupostos de Cavalcante (2012), Koch (2018, 2019) e Koch e Elias (2021), autores que versam a respeito da coesão e da progressão textual. Além disso, foram utilizados pesquisadores como Paz (1993), Agambem (2009) e Candido (1968), dentre outros teóricos que trazem contribuições acerca do gênero poema e da literatura contemporânea.

Este trabalho, além de contribuir com os estudos linguísticos, também se torna imprescindível para o ensino da Língua Portuguesa, na medida em que discutirá a respeito da construção de sentidos nos textos estudados e como isso reflete na estética literária das obras em questão.

2 COESÃO TEXTUAL: ARTICULANDO IDEIAS A PARTIR DO USO DOS CONECTIVOS

A articulação entre as partes de um texto, é fator primordial para a unicidade textual, pois é o que contribui com a formação de um pensamento e o que difere uma ideia clara e organizada de um amontoado de palavras soltas e sem nexos. Além disso, a conexão entre as partes de um texto, gera os sentidos necessários para a compreensão textual, atribuindo significados àquilo que está sendo posto. Para Cavalcante (2012, p. 37), “a articulação se refere à maneira como os fatos e conceitos apresentados no texto se encadeiam e se organizam, ou seja, como se relacionam uns com os outros”. Essa relação é primordial para a situação comunicativa em que o texto está inserido, uma vez que os elementos coesivos possuem uma carga semântica capaz de contribuir com a argumentatividade dos diferentes enunciados.

Nessa perspectiva, a escolha dos conectivos a serem utilizados no texto, requer do seu autor, um olhar atento, pois é a partir dessas escolhas que suas intenções serão reconhecidas pelos leitores. A esse respeito, Ferrarezi Jr e Carvalho (2015) destacam a importância de não apenas diferenciar um conectivo de outro, mas sobretudo, de entender a relevância que essas conjunções desempenham na formação das ideias do texto, os sentidos que provocam e como de fato essas palavras podem ser utilizadas, definindo, a partir disso, o léxico a ser empregado.

Além disso, vale salientar a contribuição da coesão para o desenvolvimento das ideias. Se, por um lado, os elementos coesivos concatenam os pensamentos, articulando as partes de um todo, por outro, também contribuem com a gradação dessas informações, apresentando ao leitor o início, o meio e o fim de uma ideia que está sendo concebida naquela tessitura textual.

Nesse contexto, Motta-Roth e Hendges (2010, p. 21) afirmam que “o uso eficiente de palavras que desempenham a função de conectores pode ser de grande valia no estabelecimento de uma progressão gradativa da informação”. Assim, a coesão é fator imprescindível para a progressão textual, tópico que será explorado na próxima seção.

2.1 Progressão textual

A coesão textual é um fator preponderante para o encadeamento do texto e para a progressão de informações na tessitura textual. Um texto em que a coesão é bem articulada, possui progressão de informações, à medida em que é construído. Koch (2019) classifica esse fenômeno textual em progressão temática, progressão tópica e progressão referencial.

Nessa perspectiva, a progressão temática é “a forma como se dá a distribuição de temas e remas em enunciados sucessivos” (Koch, 2019, p. 128). Sem embargo, conforme Koch e Elias (2021) destacam, é importante ressaltar que tema

e rema não possuem o mesmo conceito que sujeito e predicado, apesar de coincidirem quando o enunciado está em ordem direta.

No que se refere à progressão tópica, Koch (2018, 2019), bem como Koch e Elias (2021), asseveram que consiste dentro do afunilamento temático de um determinado texto, isto é, ao se produzir um texto sobre determinado assunto, aparece o tema ou tópico discursivo sobre o qual irá discorrer o texto. Com isso, esse tópico discursivo, por ser um tema mais geral, pode ser afunilado em subtópicos, que por sua vez também podem ser desmembrados em segmentos tópicos. À guisa de exemplificação, pensando na referenciação como o tópico discursivo de um texto, vejamos o quadro síntese a seguir:

Quadro 1: Exemplo elaborado pela pesquisa, com base na teoria estudada

Referenciação	Tema ou tópico discursivo
Introdução referencial, anáforas e dêixis	Subtópicos
Anáfora direta, anáfora indireta e anáfora encapsuladora	Segmento tópico (dentro do subtópico anáfora)

Fonte: acervo das autoras

Sob essa perspectiva, a progressão tópica acontece, por sua vez, no afunilamento do tópico discursivo, de acordo com o propósito comunicativo de quem escreve, podendo, até mesmo, abordar mais de um segmento. Já em relação à progressão referencial, ocorre nas retomadas ao referente, ao decorrer da tessitura textual, isto é, na sua recategorização. No tocante a isso, Koch e Elias (2021, p. 138) explicam que “às retomadas ou remissões a um mesmo referente, dá-se o nome de progressão referencial”. Assim, a progressão referencial é um importante fator para a construção da coesão e coerência do texto, uma vez que é por meio dela, que as novas informações ou referentes são apresentadas na conjuntura do texto.

Ademais, é importante destacar que os objetos de discurso nem sempre serão estáveis, ou seja, eles podem permanecer salientes durante todo o texto, mas também podem sofrer modificação ou desfocalização ao decorrer da elaboração textual, para que novos referentes sejam introduzidos e/ou focalizados (Koch, 2019), (Koch; Elias, 2021). Assim, a progressão referencial pode ser feita, de acordo com Koch (2018) e Koch e Elias (2021), através de recursos de ordem gramatical e de ordem lexical, para exemplificação de tais recursos, vejamos o quadro a seguir:

Quadro 2: Síntese das formas de progressão referencial apresentadas por Koch (2018) e Koch e Elias (2021)

ORDEM GRAMATICAL	ORDEM LEXICAL
Pronomes (pessoais de 3ª pessoa, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos)	Reiteração de itens lexicais
Elipse	Sinônimos
Numerais (cardinais, ordinais, multiplicativo e fracionário)	Hiperônimos
Advérbios locativos (aqui, lá, ali, etc)	Nomes genéticos
	Expressões nominais

Fonte: acervo da pesquisa

Dessa forma, tais estratégias contribuem para a progressão do referente no encadeamento textual. Ainda conforme as autoras, quando, na tessitura textual, remetemos ao mesmo referente repetidamente, constrói-se cadeias anafóricas ou referenciais. Neste trabalho, pretendemos, a partir da teoria apresentada, analisar como a progressão textual ocorre nos textos contemporâneos "Circuito Fechado", de Ricardo Ramos, "O Show", de autor desconhecido, e "A Pesca", de Affonso Romano de Sant'Anna, mesmo na ausência de elementos coesivos.

3 A LITERATURA CONTEMPORÂNEA

A literatura possui uma relação íntima com a sociedade, atuando como um reflexo das transformações sociais, culturais e históricas que moldam o mundo. Com o advento da modernidade, as criações literárias, também, passaram por uma profunda transformação, rompendo com as formas tradicionais de verso e dos textos em prosa, que haviam dominado por séculos. Esse movimento de experimentação, foi uma resposta direta às rápidas mudanças sociais e tecnológicas, que exigiam novas formas de expressão para capturar a fragmentação e a complexidade do mundo moderno.

Nesse sentido, as mudanças estruturais da literatura moderna e contemporânea transformaram, por seu turno, tanto o estilo, tema, bem como a estética formal dos textos literários. No caso desse artigo, visamos notabilizar como o encadeamento dos elementos textuais, sofreram variação a partir dessa busca dos modernos e contemporâneos pelo inovador. Andrade (2009, p. 240) denomina tais variações como um certo "gosto pelo exótico", uma vez que se busca fazer mudanças na literatura "passadista", que se contrapõe aos modelos literários, os quais prezavam pela estrutura rígida, seja nos textos em prosa ou nos poéticos. Com essas

reflexões, é possível perceber esse gosto marcante dos modernos pela mudança nos padrões literários vigentes.

Na pós-contemporaneidade, essas transformações se intensificaram com a poesia e a prosa, explorando, ainda mais, a liberdade formal e estilística. Hoje, os textos, frequentemente, desafiam convenções, utilizam estruturas não-lineares e uma sintaxe fragmentada, que espelham a natureza multifacetada da experiência contemporânea. Essa virtude iconoclasta da literatura contemporânea, se alinha ao que pensa Agamben acerca desse tema (2009, p. 62):

Neste ponto gostaria de lhes propor uma segunda definição da contemporaneidade: contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente.

Agamben (2009), ao afirmar que o escritor contemporâneo deve fixar o olhar no seu tempo para perceber a escuridão que o cerca, destaca a complexidade e a profundidade da tarefa poética na pós-contemporaneidade. O “mergulhar a pena nas trevas do presente”, sugere que a literatura contemporânea não apenas reflete as incertezas e ambiguidades de seu tempo, mas também se alimenta delas, explorando-as em sua forma e conteúdo. Essa busca pela obscuridade como fonte de inspiração, se manifesta na liberdade formal e estilística que caracteriza a obra moderna e contemporânea. Nela, a estrutura fragmentada, ou ainda, a mudança no estilo espelha a multiplicidade da experiência contemporânea.

A partir dessas mudanças, a maneira como esses elementos são empregados, tem se diversificado, refletindo a pluralidade de vozes e experiências que caracterizam a literatura contemporânea. A inclusão de referências culturais variadas e a fusão de elementos de alta e baixa cultura, são exemplos dessa nova abordagem, que busca ampliar os horizontes da expressão literária mais recente. Hugo Friedrich (1979, p. 157), ao tratar da lírica moderna leva em consideração o papel dessa estética em questionar as desarmonias e vivências dos sujeitos. O escritor considera que a literatura moderna: “[...] gosta de acentuar a ambiguidade sempre presente no discurso humano, para assim elevar a linguagem poética acima da linguagem usual, ainda mais amiúde do que o faz a poesia anterior”. Assim, percebemos que tanto na poesia quanto na prosa, a linguagem é elevada acima de seu uso comum para desafiar o leitor a confrontar as incertezas do presente. A ausência de conectivos, por exemplo, não é apenas uma característica formal, mas uma estratégia que subverte a leitura convencional, promovendo uma interação mais dinâmica entre o texto e o leitor.

Mesmo quando não procuravam subverter a gramática, os modernistas promoveram uma valorização diferente do léxico, paralela à renovação dos assuntos. O seu desejo principal foi o de serem atuais, exprimir a vida

diária, dar estado de literatura aos fatos da civilização moderna (Candido, 1968, p. 10).

A ausência de conectivos, em particular, destaca a natureza fragmentada e aberta do discurso contemporâneo, que desafia o leitor a se engajar de maneira mais profunda e reflexiva com o texto. A progressão textual nessa literatura, apesar de romper com as convenções tradicionais, revela-se rica em possibilidades interpretativas, confirmando a vitalidade e a relevância da literatura na sociedade atual. Essas escolhas estilísticas desafiam a coesão textual tradicional, abrindo espaço para múltiplas interpretações e exigindo uma participação mais ativa do leitor. Sem os conectivos que guiam a progressão do texto de forma linear, o leitor é convidado a preencher as lacunas, construindo sentidos a partir de suas próprias experiências e conhecimentos.]

4 ANÁLISE

A coesão é um elemento imprescindível para a construção de um texto, bem como para a progressão da tessitura textual. No entanto, é possível observar que alguns textos literários contemporâneos não possuem elementos coesivos. Apesar disso, a progressão textual não é comprometida, de acordo com as intenções subjacentes à conjuntura da literatura contemporânea. O exposto pode ser observado na análise dos seguintes textos:

O show - Autor Desconhecido

O cartaz
O desejo
O pai
O dinheiro
O ingresso
O dia
A preparação
A ida
O estádio
A multidão
A expectativa
A música
A vibração
A participação
O fim
A volta
O vazio

(Koch; Travaglia, 2014)

A construção textual do poema exposto, é realizada com a ausência de elementos coesivos. O autor desenvolve a tessitura textual, recorrendo ao uso de artigos e substantivos, sem conexão coesiva entre os versos. No entanto, apesar da ausência da cadeia coesiva, o poema apresenta progressão de informações, na

medida em que a leitura é realizada. Isso ocorre, tendo em vista as escolhas lexicais para a produção escrita do poema, uma vez que as palavras utilizadas no texto possuem relação semântica entre o termo anterior, posterior ou ao título. Assim, o título “O show” situa o leitor no contexto em que o poema será desenvolvido. Assim, ao ler o título e iniciar a leitura do texto, o sujeito observará que há uma relação semântica entre os termos utilizados, conduzindo, cognitivamente, o leitor a uma construção narrativa desde o momento em que o sujeito teve conhecimento do show, à sua ida e volta para casa.

Desse modo, é possível observar que a progressão de palavras segue uma lógica crescente de preparação e expectativa, culminando no clímax (“A música, A vibração, A participação”) e, em seguida, apresenta um final abrupto e anticlímax (“O fim, A volta, O vazio”), o que provoca uma reflexão sobre o sentimento de vazio pós-evento, adicionando profundidade ao significado. Ademais, o poema depende fortemente do conhecimento empírico do leitor sobre o que envolve um show — desde o cartaz de anúncio até o sentimento de vazio ao final. A ausência de detalhes específicos convida o aquele que lê a preencher as lacunas com suas próprias experiências e emoções, criando um espaço interpretativo subjetivo e pessoal.

Da mesma forma que no poema “O show”, analisado acima, demais textos contemporâneos, apresentam essa reflexão fragmentária e inovadora no sentido, tal como se demonstra em “A pesca”, de Affonso Romano de Sant’Anna, que será lido a seguir:

A pesca - Affonso Romano de Sant’Anna

O anil
O anzol
O azul

O silêncio
O tempo
O peixe

A agulha
vertical
mergulha

A água
A linha
A espuma

O tempo
O peixe
O silêncio

A garganta
A âncora
O peixe

A boca
O arranco
A rasgão

Aberta a água
Aberta a chaga
Aberto o anzol

Aquelineo
Ágil-claro
Estabanado

O peixe
A areia
O sol.
(Sant'anna, 1975. p. 145)

O poema “A Pesca”, de Affonso Romano de Sant'Anna, da mesma forma que o texto anterior, reflete bem a tendência contemporânea de experimentar e romper com as estruturas tradicionais da poesia, em um processo de transformação da linguagem literária. A ausência de elementos coesivos tradicionais, como conectivos e uma narrativa linear, reforça a fragmentação do texto, que é característica de muitas obras contemporâneas.

No poema, o eu-lírico demonstra a experiência da pesca, mas faz isso de maneira altamente estilizada e fragmentada. Em vez de narrar de forma linear, o poema apresenta uma série de imagens, palavras e sensações que, quando combinadas, formam uma representação do ato de pescar, desde o momento em que o anzol é lançado até a captura do peixe e suas consequências. No poema, as palavras são dispostas de forma quase aleatória, criando uma sequência que parece desordenada, mas, ao mesmo tempo, sugere uma fluidez na construção do sentido. A progressão textual é marcada pela justaposição de termos que, à primeira vista, parecem desconexos, mas que juntos evocam imagens e sensações ligadas ao ato da pesca, como “o anil”, “o anzol”, “o azul”, “o silêncio”, “o tempo”, “o peixe”, entre outros.

Em diálogo com o poema “A pesca”, é possível observar que a literatura contemporânea brasileira está sempre em contínua fluidez com os temas e estilos, evidenciando, inclusive, um deslocamento do eu-lírico em face das novas estruturas. Isso é evidente no poema de Sant'Anna, pois a ausência de conectivos e a disposição não linear dos versos, desafia o leitor a construir sentidos a partir da fragmentação. Isso se manifesta na forma como o leitor é obrigado a participar ativamente na construção do significado do poema, em vez de simplesmente seguir uma narrativa pré-estabelecida. Candido (2023, p. 69) observa que a literatura moderna, ao inaugurar uma era de transformações, abriu caminho para a renovação das formas artísticas e literárias. No poema “A Pesca”, essa renovação se exemplifica pelo abandono às formas poéticas regulares, em uma continuidade do processo modernista de experimentação.

Nesse sentido, “A Pesca” não apenas reflete a ruptura com as convenções literárias tradicionais, mas também exemplifica como a progressão textual em poemas contemporâneos, ocorre por meio da fragmentação e da ausência de coesão explícita, obrigando o leitor a criar seus próprios caminhos de interpretação, o que revela uma nova estética literária, em que o significado é construído de maneira coletiva, entre o autor e o leitor, em um espaço de constantes ressignificações.

Por conseguinte, no poema “Circuito Fechado”, de Ricardo Ramos, mostrado a seguir, há a mesma fragmentação e ausência de coesão explícita, reveladas no poema supracitado. Essa ausência de conectivos e frases tradicionais, faz com que o texto não apresente enunciados completos ou conectivos, que estabelecem relações explícitas entre os elementos, assim como destacado a seguir.

Circuito Fechado - Ricardo Ramos

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço. Relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos, jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapos. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, blocos de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia. Água. Táxi, mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

(Koch; Travaglia, 2014).

No texto “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos, a estrutura é construída por meio de enumerações fragmentadas, como “Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental...”. Essa escolha estilística desconstrói a narrativa convencional, característica peculiar da literatura contemporânea. Apesar da aparente aleatoriedade, há um uso consistente de elementos que pertencem ao mesmo campo semântico, como itens de higiene pessoal (“pia, sabonete, água”), roupas (“cueca, camisa, calça, sapatos”), e itens de escritório (“mesa, cadeira, papéis, telefone”). Essa repetição de categorias semânticas cria uma sensação de familiaridade.

Ademais, a repetição de objetos e ações ao longo do texto, como “cigarro e fósforo” ou “papéis, telefone”, também, contribui para a construção de uma rotina ou sequência de atividades. Essa repetição, cria uma forma alternativa de coesão,

que não depende de conectivos tradicionais, mas de uma estrutura estética em que a repetição substitui a linearidade lógica.

Pode-se concluir, tendo como base os três textos analisados, que existe progressão textual, mesmo diante de frases sem aparentes ligações fixas. A literatura contemporânea, ao causar essa ruptura com os padrões de escrita linear, consegue ressignificar o que se entende por texto, coesão e progressão textual, atribuindo novos sentidos que enriqueceram ainda mais os estudos tanto da Linguística Textual quanto da Literatura.

4 CONCLUSÃO

A análise dos textos “O Show”, “A Pesca” e “Circuito fechado”, revela que, na literatura contemporânea, a ausência de conectivos e a fragmentação textual, não impedem a construção de sentido e a progressão narrativa. Pelo contrário, essa estrutura inovadora e desafiadora da coesão textual, convida o leitor a um envolvimento ativo na interpretação, preenchendo as lacunas com experiências pessoais e expandindo os limites do texto para além do que está explícito. A ausência de conectivos tradicionais, é substituída por uma coesão semântica e contextual, que guia o leitor de forma implícita e sugere uma sequência lógica por meio de palavras e imagens evocativas.

A literatura contemporânea rompe com as convenções tradicionais da narrativa linear e da coesão explícita, explorando a ambiguidade e a multiplicidade de significados como formas de resistência à uniformidade. Como visto em Affonso Romano de Sant’Anna e outros poetas contemporâneos, essa abordagem estética reflete um mundo fragmentado, onde o sentido é construído de maneira fluida e coletiva, espelhando as complexidades e incertezas do contexto pós-moderno. A construção de sentido em textos sem conectivos explícitos, como demonstrado, não é comprometida; ao contrário, é enriquecida pela participação ativa do leitor, que se torna co-criador da narrativa. Assim, a literatura contemporânea se afirma como um espaço de ressignificação contínua, pois as barreiras entre o autor, o texto e o leitor, são desafiadas e transformadas a todo tempo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEM, G. **Profanações**. Tradução e apresentação de Selvino José Assman. São Paulo: Boitempo, 2007.

ANDRADE, C. D. de. **Nova reunião: 23 livros de poesia – volume 3**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2009.

CANDIDO, A. **Iniciação à Literatura Brasileira**. 1 ed. São Paulo: Todavia Editora, 2023.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CANDIDO, A.; CASTELO, J. A. **Presença da literatura brasileira**, 3: modernismo. São Paulo: Difel, 1968.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

DALCASTAGNÈ, R. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Rio de Janeiro: Editora Horizonte, 2012.

FERRAREZI JR, C.; CARVALHO, R. S. de. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FRIEDRICH, H. **Estrutura da lírica moderna**. Trad. de Marise M. Curioni e Dora F. da Silva. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1979.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V. Introdução à **linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. V. **As tramas do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2019.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PAZ, O. **A outra voz**. Tradução de Wladimir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1993.

ORGANIZADORES

MARIA EDNEIDE FERREIRA DE CARVALHO

Professora do quadro efetivo do Departamento de Letras Vernáculas (DLV), do Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Letras pela UERN (2007). Especialista em Literatura Infanto-Juvenil (UERN - 2008). Mestre em Letras -PPGL\UERN (2010) e Doutora em Letras - PPGL\UERN (2021). É vinculada ao Grupo de Pesquisa em Literaturas de Língua Portuguesa (GPORT), da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Língua Portuguesa e Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: Memórias, identidades e narrativas do sertão; Literatura de cordel; Literatura Infanto-juvenil; Identidades étnico-raciais, Cultura popular e ensino, literatura e ensino.

VANESSA BASTOS DE LIMA

Graduada em Licenciatura em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana, especialista em Estudos Literários também pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Participou do projeto: Imagens em Movimento - Aspectos da Literatura Brasileira no Cinema Nacional, coordenado pelo Prof. Dr. Cláudio Cledson Novaes. Foi bolsista de iniciação científica com a pesquisa intitulada: Retratos da Mulher Sertaneja: a figura feminina nas obras Deus e o diabo na Terra do Sol e Luzia-Homem. Mestre em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutora em Letras (Literatura) pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL-UERN). Foi professora efetiva de Língua Portuguesa do Estado da Bahia, atuando no Colégio da Polícia Militar Diva Portela, em Feira de Santana (2008 -2015), e professora substituta da área de Literatura da Universidade do Estado da Bahia, Campus XXIII-Seabra (2011- 2014). Foi docente substituta de Literatura da UEPB, campus VI, (2014 -2015), e professora efetiva de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de João Pessoa (2015 - 2018), além de atuar como docente substituta de Língua Portuguesa do IFPB campus Cabedelo (2016 - 2018); atualmente é Professora adjunta efetiva de Literaturas em Língua Portuguesa da Universidade do Estado Rio Grande do Norte (UERN), lotada no Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), no Departamento de Letras Vernáculas (DLV). Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras PPGL (UERN), pertencente a linha Texto literário, crítica e cultura, atuando em pesquisas voltadas para Literatura Brasileira Contemporânea, Literatura afro-brasileira, com projeto de pesquisa voltado para o estudo de Romances Históricos em Língua Portuguesa produzidos por autores contemporâneos.

ROSA LEITE DA COSTA

Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2003), especialização em Linguística Aplicada (2005), Mestrado acadêmico em Letras, PPGL,UERN (2010) e Doutorado em Letras (2020), pelo mesmo programa. Atuou durante dez anos como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (Prefeitura Municipal de São Miguel /RN). Desde 2008, é professora

efetiva da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, do Departamento de Letras Vernáculas do Campus de Pau dos Ferros, e integra o programa de Pós-graduação em Letras - PPGL/UERN, como professora efetiva desde 2021. Atua principalmente nos temas argumentação e morfossintaxe, na graduação. Na pós-graduação, integra a linha de pesquisa Discurso, Memória e Identidade, com interesse em orientar trabalhos que se respaldem na Nova Retórica (NR) como teoria principal, podendo estabelecer diálogos com outras teorias. Atualmente, é líder do do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET). É membro da Associação Latino-Americana de Estudos da Escrita na Educação Superior e em Contextos Profissionais, desde 2024.

ANA PAULA SANTOS DE SOUZA

Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (2024). Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (2020). Especialista em Linguística Forense pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (2023). Especialista em Educação para as Relações Étnico Raciais pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG (2018). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e Língua Portuguesa pela UNINTER (2017). Graduada em Letras - Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG (2016). Atualmente é Professora Pesquisadora Bolsista da Fundação de Amparo e Promoção da Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio Grande do Norte (FAPERN), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/CAPF/UERN).

JOSÉ GEVILDO VIANA

Professor do Departamento de Letras Vernáculas do Campus Avançado de Pau dos Ferros - CAPF, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Graduado em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN (2001). Especialista em Linguística Aplicada - UERN (2003). Mestre em Letras -PPGL\UERN (2010). Doutor em Letras - PPGL\UERN. Vinculado aos seguintes grupos de pesquisas: Grupo de Estudos do Discurso (GRED\CAMEAM\UERN); Grupo de Estudos do Discursos da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (GEDUERN) Tem experiências com trabalhos na área de Análise do Discurso Francesa na perspectiva foucaultiana, e também na área de Ensino de Língua Materna (Português). Atualmente é coordenador do Projeto Raizes da Cultura Sertaneja - PROCULT do Departamento de Letras Vernáculas -DLV. É coordenador do Museu de Cultura Sertaneja - MCS da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN, do Campus Avançado de Pau dos Ferros, CAPF.

AUTORES

ABEL JÚNIOR BATISTA BARROS

Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) em Rede Nacional (UERN) - Unidade de Pau dos Ferros/RN. Professor de Língua Portuguesa na rede estadual de educação da Paraíba (SEE/PB) e na rede municipal de ensino de Cachoeira dos Índios/PB, e-mail: abjrbb_23@hotmail.com.

ALEX SANDRA DA SILVA MOURA

Doutora, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, alexmssandra@gmail.com.

ALEXSANDRO MELQUIADES DA SILVA

Graduando do curso de Letras – Português, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, alexsandro01melquiades@gmail.com.

ANDRÉ FELIPE DA SILVA LIMA

Estudante do Ensino Técnico Integrado em Apicultura. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Pau dos Ferros, af6106154@gmail.com.

ANNIELLY DE BRITO

Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: aniellybrito11@gmail.com.

ANTÔNIA MARIA MEDEIROS DA CRUZ

Doutora, Universidade Federal de Alagoas - UFAL, medeiros_cruz@hotmail.com.

ANTONIO CLEONILDO DA SILVA COSTA

Doutor em Letras. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Pau dos Ferros, cleonildocosta06@gmail.com.

CÍCERA ALVES AGOSTINHO DE SÁ

Doutora em Letras – Professora Assistente da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI/UECE), cicera.agostinho@uece.br.

DANIELA ALVES DE SOUSA LIMA

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte/UERN. E-mail: danialvesw@yahoo.com.br.

DÉBORA MARIA CARDOSO OLIVEIRA

Graduanda em Licenciatura no curso de Letras – Língua Portuguesa, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros – CAPF, deboracardoso@alu.uern.br.

DIANA MARIA LEITE LOPES SALDANHA

Docente do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF). Email: dianalopes@uern.br.

EDILÂNIA DA SILVA GONÇALVES

Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: edilaniajp10@gmail.com.

EMANUELA CARLA MEDEIROS DE QUEIROS

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - PPGED/UFRN (2019). Pós doutorado na área da Educação pela UNESP de Presidente Prudente/SP (2023). Atualmente é professora na Faculdade de Educação UERN e colaboradora no PROFLETRAS/CAPF/UERN. E-mail: emanuelamedeiros@uern.br.

EMANUELLE KELLY ALVES DE SOUZA

Doutoranda pelo PPGL, Programa de Pós-Graduação em Letras da UERN-Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: emanuellekelly4@gmail.com.

EVELLYN COSTA GOMES

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF). Email: evellyncosta@alu.uern.br.

FRANCISCO MANOEL SOUSA RODRIGUES

Graduando em Letras – Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI/UECE), francisco.manoel@aluno.uece.br.

GEOVANA KELLY FIDELES FERNANDES

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF). Email: geovanakelly@alu.uern.br.

IGO PEREIRA DOS SANTOS

Graduando em Letras, Universidade Estadual do Ceará (UECE), igo.pereira@aluno.uece.br.

IVANIA MONYZE DE OLIVEIRA SILVA

Discente do curso de graduação em Pedagogia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus de Pau dos Ferros (CAPF). E-mail: monyzesilva@alu.uern.br.

JACKELINE SOUSA SILVA

Mestre em Letras, Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE), jackelines.silva@uece.br.

JOÃO BATISTA SENA NETO

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação entre a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: joaobsenaneto@gmail.com.

JOERBERSON SIQUEIRA TAVARES

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Letras (PROFLETRAS), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)- Campus Assu. E-mail: joerbersontavaress@gmail.com.

JOSÉ CAIO DANIEL GERMANO SILVA

Professor especialista em Letras: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante, Email: josecaiodanielg@gmail.com.

JOSÉ DANTAS DA SILVA JÚNIOR

Professor do quadro efetivo do curso de Língua Espanhola na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Email: junior.dantas@servidor.uepb.edu.br.

JOSÉ MARCOS ROSENDO DE SOUZA

Doutor em Letras, UECE, jose.marcos@uece.br.

JOSINALDO PEREIRA DE PAULA

Professor Doutor do Departamento de Letras Vernáculas, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/CAPF); Professor pesquisador da Fundação de Amparo e Promoção da Ciência, Tecnologia e Inovação do RN (FAPERN); E-mail: josinaldopaula@uern.br.

JULIANA DE LIMA SANTOS

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa - pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (UERN/CAPF); E-mail: julianalima07jl@gmail.com.

KARLA RAPHAELLA COSTA PEREIRA

Professora adjunta da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), doutora em educação, líder do grupo de pesquisa Práxis e Formação Docente (UFERSA).

LADY DAIANE DA CONCEIÇÃO SOARES

Discente do curso de graduação em Pedagogia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus de Pau dos Ferros (CAPF). E-mail: ladydaiane@alu.uern.br.

LARA MARQUES DE OLIVEIRA

Doutoranda pelo PPGL, Programa de Pós-Graduação em Letras da UERN- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: laraoliveira@alu.uern.br.

LARIZA RODRIGUES DE SIQUEIRA

Graduanda do curso de Letras- Língua Inglesa, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)- Campus Assu. E-mail: larizasiqueira959@gmail.com.

LAUDICÉLIA MARIA DE OLIVEIRA

Graduada em Letras-Português (UERN), graduada em geografia (UFRN), especialista em Educação ambiental e geografia do semiárido (IFRN), mestranda em Letras (PROFLETRAS-UERN). Atualmente é professora na Rede estadual de ensino SEEC. E-mail: laudiceliaml@hotmail.com.

LETÍCIA DE LIMA ROCHA

Graduanda do curso de Letras- Língua Inglesa, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- Campus Assu, leticiarocho@alu.uern.br.

LÍVIA MARIA PONTES MOURA

Discente do curso de Letras Português na Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), bolsista no projeto de pesquisa Práxis e formação docente, pesquisadora nas áreas de literatura, ensino e educação.

LUCINEIDE DA SILVA CARNEIRO

Professora Mestra e Docente orientadora, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, *Campus Avançado de Pau dos Ferros - CAPF*, lucineidecarneiro@uern.br.

MANOEL FREIRE RODRIGUES

Professor de Literatura Brasileira, vinculado ao Departamento de Letras Vernáculas - DLV - da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, docente permanente do Programa de Pós-graduação em Letras da mesma Universidade (PPGL), manoelfreire@uern.br.

MARCOS NONATO DE OLIVEIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: UERNmarcosnonato@uern.com.

MARIA ANALIA PONTES NETA

Mestranda pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, no Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGE. e-mail: analiapontes17@gmail.com.

MARIA DE LOURDES DIONIZIO SANTOS

Doutora pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – CAPF – Pau dos Ferros-RN. Docente vinculada à Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-mail: maria.dionizio@professor.ufcg.edu.br.

MARIA FAUSTINO DE ARAÚJO

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. E-mail: UERNmfaustino1984@gmail.com.

MICAELA SÁ DA SILVEIRA

Doutora em Literatura e Interculturalidade, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA, micaela.sa@ufersa.edu.br.

ODSON LIMA CIRNE

Graduando do curso de Letras- Língua Portuguesa, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- Campus Mossoró, cirne.direito@gmail.com.

RANICLEIDE NUNES

Graduanda em Pedagogia, pela universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, e-mail: ranicleidenunes@alu.uern.br.

RAYSSA ROVANYA TORQUATO CARVALHO

Mestra pelo PPCL, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPCL) da UERN- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: rayssatorquatoc@gmail.com.

REGINA CELY MARCELINO PINTO

Graduanda em Licenciatura no curso de Letras – Língua Portuguesa, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros - CAPF, reginacely@alu.uer.br.

REGINA MARIA MACEDO COSTA DANTAS

Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: regina@hcte.ufrj.br.

ROBSON FERNANDES COSTA

Especialista, Universidade Regional do Cariri - URCA, robsoncosta@urca.br.

RUANNA ALÍCIA DIAS SANTOS DE LIMA

Estudante do Ensino Técnico Integrado em Alimentos. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Pau dos Ferros, ruannaalicia@gmail.com.

SARAH MARIA FORTE DIOGO

Doutora em Letras – Estudos Literários, UECE, sarah.forte@uece.br.

VANDERLEI FRANCISCO DE LIMA

Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) em Rede Nacional (UERN – Unidade de Pau dos Ferros/RN. Professor de Língua Portuguesa na rede estadual de educação da Paraíba (SEE/PB) e professor pedagogo com atuação no Ensino Fundamental Anos Iniciais na rede estadual do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), e-mail: vanderleitrabalhosacademicos@gmail.com.

VICTOR EMANUEL TAVARES

Graduado em letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Email: victoremanuel@alu.uern.br.

VITÓRIA KAROLINY GUIMARÃES

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa - pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (UERN/CAPF); E-mail: vitoriaguimaraes020@gmail.com.

WELLYSON NASCIMENTO DA SILVA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: wellyson.filosofia@gmail.com.

WILMA MESQUITA DE ALMEIDA

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ). Bacharelado em Biblioteconomia pela Rede de Educação Claretiano, Batatais/SP, E-mail: wilma.mesquita@hotmail.com.

Literatura, ensino e formação do leitor

Os trabalhos reunidos aqui refletem a diversidade de temas que atravessam as salas de aula hoje: a literatura como espaço de letramento crítico e emancipador; o diálogo entre literatura e tecnologia; a construção de identidades por meio da leitura; a valorização de literaturas produzidas por mulheres, por sujeitos negros, indígenas e surdos; o uso da literatura para pensar inclusão, protagonismo e cidadania. Cada artigo é, à sua maneira, um convite à reflexão sobre as responsabilidades éticas e políticas do ensino literário, sobre os papéis atribuídos à literatura no processo de formação do leitor e sobre os modos de resistência que emergem do trabalho pedagógico. Além de valorizar a pesquisa e a prática docente, este e-book reafirma a centralidade da literatura como mediação simbólica capaz de construir sujeitos críticos, sensíveis e atentos às múltiplas realidades culturais que nos cercam. Ao longo de suas páginas, vislumbramos uma concepção de ensino que não apenas transmite conteúdos, mas forma leitores aptos a interpretar o mundo, questionar hegemonias e imaginar alternativas.

