



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
CAMPUS I
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

LÚCIA DE FÁTIMA ARAÚJO SOUTO BADÚ

**ENTRE TEXTOS LITERÁRIOS E OUTRAS LINGUAGENS: DIÁLOGOS
PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES EM UMA ESCOLA TÉCNICA**

CAMPINA GRANDE – PB

2021

LÚCIA DE FÁTIMA ARAÚJO SOUTO BADÚ

**ENTRE TEXTOS LITERÁRIOS E OUTRAS LINGUAGENS: DIÁLOGOS
PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES EM UMA ESCOLA TÉCNICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa1: Linguagens, Culturas e Formação Docente

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva

**CAMPINA GRANDE – PB
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B138e Badú, Lúcia de Fátima Araújo Souto.
Entre textos literários e outras linguagens [manuscrito] :
diálogos para a formação de leitores em uma escola técnica /
Lúcia de Fátima Araújo Souto Badú. - 2021.
237 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa , 2021.

"Orientação : Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva ,
Coordenação do Curso de Letras - CCHE."

1. Formação de leitores. 2. Letramento literário. 3. Método recepcional. 4. Ensino técnico. I. Título

21. ed. CDD 372.4

LÚCIA DE FÁTIMA ARAÚJO SOUTO BADÚ

**ENTRE TEXTOS LITERÁRIOS E OUTRAS LINGUAGENS: DIÁLOGOS PARA A
FORMAÇÃO DE LEITORES EM UMA ESCOLA TÉCNICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa 1: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Aprovada em: 12/04/2021.

BANCA EXAMINADORA

Marcelo Medeiros da Silva

Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva (PPGFP/UEPB)
Orientador

M. S. Nóbrega
Profa. Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega (PPGLE/UFCG)
Examinadora externa

Patrícia Cristina de Araújo

Prof. Dra. Patrícia Cristina de Araújo (PPGFP/UEPB)
Examinadora interna

A minha mãe, Maria do Carmo (*in memoriam*), que me ensinou a ser forte e “desdobrável” (como diria Adélia Prado), e representa minha primeira inspiração no ofício de ensinar.

A meu pai, Manoel Rozil (*in memoriam*), meu norte, meu amparo, meu maior incentivador, cuja recente partida tirou meu chão, mas cujas palavras, que ecoam em minha cabeça e em meu coração, “Deus abençoe você e sua família. Sejam sempre bem felizes”, me fizeram seguir em frente.

A minha família: meu esposo, Euzébio, pelos cafés nas madrugadas enquanto escrevia; e meus filhos, Maria Luísa, Pedro Henrique e Maria Clara, luzes da minha vida e razão maior da minha existência.

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de agradecer e o faço, considerando não uma ordem de importância, mas de “categorias” de alimentos: da fé, do intelecto, do profissão, da amizade, da inspiração, do companheirismo, de doação, de cuidado, de graça divina recebida na terra, de exemplos de ser, enfim de presentes recebidos do Pai Celestial.

A Deus, presente na Santíssima Trindade, responsável pelo dons que recebemos, a começar pelo dom da vida. Louvado seja sempre o Teu nome! Obrigada por não me fazer desistir nos momentos de fraqueza, principalmente no período da perda de pessoas queridas nesses últimos três anos: madrinha Antônia; d. Niuta, minha sogra; e meu pai.

A Maria Santíssima, que me acolheu, com seu manto sagrado, em tantos momentos de dor e angústia, de choro e desânimo liberados durante as madrugadas. Ao lado de Cristo, está sendo minha força no convívio com a dor e o desnoriteio provocados pela perda recente de meu pai.

Ao Prof. Dr. Marcelo Medeiros, meu orientador, pela paciência, silêncios significativos, e, nos momentos certos, “chamadas” estratégicas. Apesar de o pintarem como um carrasco, dono de “coices” pedagógicos, devido a seu alto (e necessário) grau de exigência, tem um coração imensamente acolhedor. A você, todo meu respeito e admiração por sua história, pelo profissional e pelo ser humano que é.

Às professoras que compuseram minha banca de Qualificação, Profa. Dra. Kallina Naro Guimarães (a quem conheço e admiro há algum tempo), pelo olhar objetivo durante a leitura do texto, perceptível no parecer; e Profa. Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega, pela sensibilidade demonstrada em suas “Impressões gerais acerca do texto”. A ambas, pela disponibilidade de tempo, pelas leituras sugeridas e pelas considerações imensamente pertinentes.

Aos professores da Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB, Dr. Diógenes André Vieira Maciel, Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, Dra. Kallina Naro Guimarães, Dr. Linduarte Pereira Rodrigues, Dr. Marcelo Medeiros da Silva, Dra. Robéria Nadia Araújo Nascimento, Dra. Simone Dália de Gusmão Aranha, que, através das disciplinas e debates, contribuíram para esta pesquisa. Em especial, à

Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão, que compartilhou conhecimento, humanidade, cuidado, doação, competência. Além disso, junto à Profa. Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega, muito me honrou ao compor a banca de Defesa desta dissertação. Muito obrigada por SER transformação e alimento para a profissão.

Aos secretários da Pós, Bruno e Neide, pela disponibilidade em nos atender sempre que necessário.

Às colegas e aos colegas da Pós, pela turma especial que constituímos. Vocês não têm noção de como foram importantes, tanto durante as disciplinas, como nas palavras de incentivo, mesmo ditas de forma indireta, através do grupo de *whatsapp*.

Ao IFPB, aqui representado na pessoa do Prof. Dr. Bruno Allison Araújo, diretor de ensino do IFPB - Campus Esperança, por abrir as portas do campus para a realização da pesquisa; e do Prof. Dr. Helltonn Winícius Patrício Maciel, pela disponibilidade em contribuir nos momentos solicitados.

Aos discentes do primeiro ano do Curso Médio Integrado ao Técnico em Informática, turma 2019, do IFPB – Campus Esperança, pela receptividade e empolgação em vivenciar as experiências literárias propostas.

Ao professor Dr. Hélder Pinheiro, a quem muito admiro e com quem tive a oportunidade de cursar, como aluna especial, uma disciplina do Mestrado Acadêmico em Linguagens e Ensino, da UFCG, e que me indicou referências para a elaboração do projeto de pesquisa submetido a este Programa de Pós-Graduação.

Ao Prof. Me. Clériston de Oliveira, à Profa. Ma. Ana Luzia de Souza e às assistentes de aluno Érika Rodrigues Dias e Ma. Maria Martins Formiga, excelentes colegas de trabalho que dividiram experiências e sonhos no Campus Monteiro.

À amiga Profa. Mestra Iracira José da Costa Ribeiro, a engenheira mais humana que conheci, com quem dividi apartamento e sonhos e ideias pessoais e profissionais, quando estávamos a quase 200 km longe dos nossos familiares, e tentávamos ter uma casa fora de casa.

A Ninfa Macedo, professora do 3º ano do ensino médio no Gigantão da Prata, pela paixão pela literatura que me fez ter certeza do caminho profissional a seguir.

Aos colegas da infância e adolescência, pelo companheirismo, brincadeiras, leituras e histórias do interior, que constituíram parte do que sou.

A todos que me colocaram em suas orações e/ou torceram por mim.

A Maria José, cunhada, amiga e comadre, pelo apoio e companheirismo de sempre. A minha eterna gratidão. A meu irmão Beto; Isabela e Carlinhos, esposo e filhos de Marizé, respectivamente, por aceitarem “dividi-la” com minha família.

A Euzébio, meu esposo, pelos cafés nas madrugadas de escrita. Você me estimulou a, durante quase trinta anos de convivência, me tornar mais forte.

A meus filhos, Maria Luísa, Pedro Henrique e Maria Clara, três grandes presentes de Deus, e as três maiores razões da minha existência. Ser mãe de vocês me ensinou e me ensina muito.

A minha mãe (*in memoriam*), por estar sempre presente em meu coração, apesar de trinta anos de ausência física; a quem devo muito do que sou, pessoal e profissionalmente. Foi minha inspiração como profissional, como pessoa, como mãe. Obrigada pelo privilégio de ser sua filha.

Por fim, a meu pai (*in memoriam*), pelos ensinamentos; em vida, exemplo do cumprimento do evangelho, de humildade, de doação, de acolhimento. Obrigada pela compreensão, cuidado, incentivo, amor. Agradeço a Deus por ter sido sua filha. A imensa saudade será incorporada de modo que estarás vivo em mim sempre.

A todos, minha gratidão.

O ato de ler é, portanto, duplamente gratificante. No contexto com o conhecido, fornece a facilidade da acomodação, a possibilidade de o sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver. A tensão entre esses dois polos patrocina a forma mais agradável e efetiva de leitura. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.26)

Por uma pedagogia que proponha a suspensão do juízo e a tolerância pelo gosto alheio, a relativização do conceito de mau gosto, a não imposição de um gosto, o trabalho pela transformação do gosto, pela incorporação do gosto alheio, a desculpabilização do professor e dos alunos em relação ao gosto por livro, obras filmes, novelas, revistas, e com genres considerados não gratos no espaço sagrado da escola. (LEITE, 2005)

RESUMO

Apesar dos avanços no tocante ao ensino de literatura, perceptíveis através dos resultados de inúmeras pesquisas realizadas por estudiosos da área, bem como dos documentos parametrizadores oficiais, dentre os quais os PCN e as OCEM, ainda continua um grande desafio formar leitores de textos literários no espaço escolar. De um modo geral, é sacrificado o contato constante com o texto em si, a fruição estética, a relação dialógica entre leitor-texto, a vivência de leitura dos alunos fora da escola tão necessários para o processo de formação de leitores. Alega-se sempre que os jovens, em especial de escolas técnicas, são avessos a textos literários e, por isso, não se disponibilizariam a recebê-los, mesmo a partir de metodologias alternativas às comumente propostas pelos livros didáticos e seguidas pelos professores, principalmente no ensino médio. Assim, o presente estudo objetivou analisar como uma proposta metodológica que relacione o método recepcional, a interação entre literatura e outras linguagens (música, dança, cinema, fotografia), e a proposta de letramento literário por meio de sequência e círculos de leitura semiestruturado na perspectiva de Cosson (2016; 2017) pode consubstanciar uma alternativa didático-pedagógica mais eficaz na formação de leitores ativos e autônomos de literatura no cotidiano de uma escola técnica. Nossa proposta pretendeu, através de vivências literárias com a temática Amor, escolhida por nossos colaboradores, possibilitar uma leitura autônoma e crítica dos discentes na relação com os textos literários, bem como os pertencentes a outras linguagens acima citadas, proporcionando-lhes ampliação do horizonte de expectativa e, por consequência, a maturidade leitora. Como objetivos específicos, elencamos: a) Verificar o lugar destinado à literatura a partir do que apregoa os documentos regentes do IFPB, dentre os quais o Regimento Didático dos cursos técnicos integrados; b) Diagnosticar, através de questionário, as vivências e/ou preferências dos discentes no tocante à leitura de textos literários, além de textos com outras linguagens (músicas, cinema, dentre outras); c) Elaborar e aplicar uma sequência didática, cuja temática será Amor, pautada na Estética da recepção, que contemple a leitura literária de textos em interação com outras linguagens, e com os princípios do letramento literário na perspectiva de Cosson (2016; 2017). Este trabalho foi desenvolvido no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), no município de Esperança –PB, com 42 adolescentes de 13 a 16 anos da

primeira série do ensino médio integrado ao técnico do Curso de Informática, entre setembro e dezembro do ano de 2019. Para tanto, foram utilizadas, como aporte teórico, as propostas de letramento literário de Cosson (2016; 2017) em consonância com o método recepcional de Aguiar e Bordini (1988), pautado na Estética da Recepção, de Iser e Jauss (1979). Consideramos também os documentos oficiais nacionais da educação, bem como os internos ao IFPB, além de estudos de pesquisadores da área, tais como Guimarães (2014), Rezende (2013), Rouxel (2013; 2014), Pinheiro (2014; 2018), Silva (2016), Medeiros (2017), Oliveira (2014). Metodologicamente, caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação. A análise dos dados foi feita de modo descritivo-reflexivo, a partir dos dados coletados através do questionário de sondagem de vivência literária, da observação participante, das imagens em fotos e vídeos, e dos diários de leitura e de pesquisa. Como produto final, elaboramos uma sequência pedagógica a ser disponibilizada em mídia digital. Esperamos, com este trabalho teórico-metodológico, possibilitar uma sinalização de alternativas possíveis para o ensino de literatura e leitura literária no contexto escolar, em especial, de escolas técnicas, de modo a se alcançar uma educação literária que possibilite uma (trans) formação de leitores autônomos e, por consequência, um processo de transformação social.

Palavras-chave: Formação de leitores. Letramento literário. Método recepcional. Ensino técnico.

ABSTRACT

Despite advances in teaching of literature, noticeable through the results of numerous researches carried out by scholars in field, as well as official parameterizing documents, among which the PCN and the OCEM, it remains a great challenge to train readers of literary texts in school space. In general, sacrifice the constant contact with text itself, the aesthetic fruition, the dialogical relationship between reader-text, the reading experience of students outside school so necessary for the process of forming readers. It is always claimed that young people, especially from technical schools, are averse to literary texts and, therefore, would not be available to welcome them, even from alternative methodologies to those commonly proposed by textbooks and followed by teachers, mainly in high school. Thus, the present study aimed analyze as a methodological proposal which merges the reception method, the interaction between literature and other languages (music, dance, cinema, photography), and the proposal of literary literacy through sequence and semi-structured reading circles in Cosson perspective (2016; 2017) can consubstantiate a more effective didactic-pedagogical alternative in formation of active and autonomous readers of literature in daily life of a technical school. Our proposal intended, through literary experiences with theme Love, chosen by our collaborators, enable an autonomous and critical reading of students in relation to the literary texts, as well as those belonging to other languages mentioned above, providing them an expansion of the horizon of expectation and, consequently, reading maturity. As specific objectives, we list: a) Verify the place destined to literature based on what is proclaimed in governing documents of IFPB, among which the Didactic Regiment of integrated technical courses; b) Diagnose, through a questionnaire, the experiences and/or preferences of students regarding reading of literary texts, as well as texts in other languages (music, cinema, among others); c) Develop and apply a didactic sequence, whose theme will be Love, based on the Aesthetics of Reception, which includes the literary reading of texts in interaction with other languages, and with the principles of literary literacy from Cosson perspective (2016; 2017). This work was developed at the Federal Institute of Paraiba (IFPB), in city of Esperança–PB, with 42 adolescents from 13 to 16 years of first series of technical education integrated to the high school of the Computer Science Course, between September and December of 2019. For that, as a theoretical contribution, Cosson's literary literacy proposals (2016; 2017) were used in line with the reception method of

Aguiar and Bordini(1988), based on the Aesthetics of Reception, by Iser and Jauss (1979). We also consider the official national documents of education, as well as those internal to IFPB, in addition to studies by researchers in area, such as Guimarães (2014), Rezende (2013), Rouxel (2013; 2014), Pinheiro (2014; 2018), Silva (2016), Medeiros (2017), Oliveira (2014). Methodologically, it was characterized as a qualitative research, of action-research type. Data analysis was performed in a descriptive-reflective way, based on data collected through the literary experience survey questionnaire, the participant observation, images in photos and videos, and diaries of reading and research. As a final product, we developed a pedagogical sequence to be available on digital media. We hope, with this theoretical-methodological work, make possible a signaling of potential alternatives for the teaching of literature and literary reading in the school context, especially, in technical schools, in order to achieve a literary education that enables a (trans) formation of autonomous readers and, consequently, a process of social transformation.

Keywords: Training of readers. Literary literacy. Reception method. Technical education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Espaços alternativos de leitura/vivências poéticas/convivência	64
Figura 2a – Vista externa do lócus da pesquisa	65
Figura 2b – Parte interna do lócus da pesquisa	65
Figura 3 – Sensações provocadas pela leitura	81
Figuras 4a, 4b, 4c – Cartões de sensibilização 1, 2 e 3	101
Figura 5 – Conceitos de amor	102
Figura 6 – Imagem do caderno distribuído	104
Figura 7 – Opiniões sobre conceito de amor: registro no diário de leitura	105
Figura 8 – Alunos comparando os “bilhetes de amor”	114
Figura 9 – Alunos “anunciando” o amor	116
Figura 10 – Alunos em <i>pseudo show</i> de Marisa Monte	118
Figura 11 – Alunos fazendo o monta poemas	121
Figura 12 – Alunos “revisitando” o poema “Ausência”, de Vinícius de Moraes	122
Figura 13 – Resultado de uma das releituras de “Ausência”	122
Figura 14 – Caixa marchetada com objetos da contação	125
Figura 15 – Conto “Tango”, de Dirceu Câmara Leal	128
Figura 16 – Leitura compartilhada de “A cartomante”, de Machado de Assis	132
Figura 17 – Representação cômica de “Tango”	137
Figura 18 – Representação da releitura dos contos	138
Figura 19 – Releitura em vídeo de “Tango”	139
Figura 20 – Representação de “A cartomante” no “Jornal Mulheres”	141
Figura 21 – Amores: feios ou bonitos?	145

Figura 22 - “Carta de rejeição” de Lili para Joaquim	150
Figura 23 – Releitura de “Os três mal-amados” na perspectiva de Raimundo	151
Figura 24 – Toda forma de amor é justa?	152
Figura 25 – Imagem do curta “ <i>In a Hearbeat</i> ”	154
Figura 26 – A produção da capa do Diário de leitura	157
Figura 27 – Orientações para uso da plataforma <i>mentimeter</i> e apresentação das questões avaliativas	158
Figura 28 – “Nuvem” avaliativa das vivências	159
Figura 29 – O “empréstimo” dos Diários de leitura no evento de culminância	166

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Cidades em que residem os estudantes	69
Gráfico 2 – Finalidade do uso da internet	70
Gráfico 3 – Conceitos de leitura	71
Gráfico 4 – Tempo semanal dedicado à leitura	72
Gráfico 5 – Quando foi feita a última leitura?	72
Gráfico 6 – Como você escolhe um livro?	73
Gráfico 7 – “Locais” de acesso ao material de leitura	74
Gráfico 8 – Leitura “de dentro” e “de fora” da escola	75
Gráfico 9 – Escolha da temática a ser trabalhada	79
Gráfico 10 – Confirmação da temática	80
Gráfico 11 – Finalidades das leituras	82
Gráfico 12 – Gêneros de contato na escola	84
Gráfico 13 – Sugestões de linguagens	89
Gráfico 14 - Panorama dos vivências mais significativas	160

TABELAS

Tabela 1 – Distribuição da carga horária semanal	68
Tabela 2 – Autores citados pelos adolescentes	84
Tabela 3 – Sugestões de leitura dos alunos	86
Tabela 4 – Resultados das avaliações das vivências literárias	161
Tabela 5 – O momento das sugestões	163

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADS – Análise de Desenvolvimento de Sistemas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

COPAE – Coordenação Pedagógica de Apoio ao Estudante

CTIM – Curso Técnico em Instrumento Musical

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DDA – Diretoria de Desenvolvimento Administrativo

DDE – Diretoria de Desenvolvimento de Ensino

DDG – Diretoria de Desenvolvimento Geral

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

EMIEP – Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EP – Educação Profissional

EPCT – Educação Profissional, Científica e Tecnológica

FIC – Formação Inicial Continuada

HQ – História em quadrinhos

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFPB – Instituto Federal da Paraíba

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INTIN – Curso Técnico Integrado em Informática

LD – Livro didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MPFP – Mestrado Profissional em Formação de Professores

MSI – Manutenção e Suporte em Informática

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSCT – Processo seletivo para cursos técnicos

SER – Curso Técnico Integrado em Sistemas de Energia Renovável

TA – Termo de Assentimento

TCE – Tecnologia em Construção de Edifícios

TCLE – Termo de compromisso livre e esclarecido

TED – Técnico em Edificações

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO – DOS MOTIVOS DA VIAGEM.....	20
1.1	Da fala do meu lugar ao meu lugar de fala.....	20
1.2	Delineando os caminhos da pesquisa.....	22
2	LEITURA, LITERATURA E ENSINO TÉCNICO: EIXOS NORTEADORES DA ROSA DOS VENTOS LITERÁRIA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES.....	30
2.1	O ensino de literatura/leitura literária e os documentos parametrizadores da educação – avanços e entraves	31
2.2	O ensino de literatura/leitura literária sob o olhar dos escritos oficiais dos institutos federais: direcionamentos e possibilidades.....	39
2.3	O letramento literário: a sistematização das estratégias de leitura.....	44
2.4	O método recepcional e a formação de leitores.....	50
2.5	O diálogo entre linguagens como rota possível para a formação de leitores.....	55
3	LEITURA, LITERATURA E ENSINO: TRAÇANDO O PERCURSO DA VIAGEM	60
3.1	Natureza da pesquisa – sobre a perspectiva da viagem.....	61
3.2	Local da partida – novos caminhos geram novas posturas.....	63
3.3	Dos participantes – porque é preciso saber com quem se vai viajar	67
3.4	Dos procedimentos metodológicos da viagem/O preparo da viagem	77
3.4.1	<i>Instrumentos de registro da viagem</i>	78
3.4.1.1	<i>A enquete e o questionário</i>	78
3.4.1.2	<i>A observação participante, o registro em foto e vídeo, os diários de leitura e de pesquisa.....</i>	91
3.4.2	Desenho (mapa) do percurso da viagem: a SD	92
4	VIVÊNCIAS POÉTICAS: ENTRE TEXTOS LITERÁRIOS E OUTRAS LINGUAGENS	97

4.1	Sequência didática: uma viagem literária pelos caminhos do amor.....	98
4.1.1	<i>Pegando a estrada.....</i>	99
4.1.2	<i>Uma parada para dialogar com os horizontes de expectativas dos viajantes.....</i>	106
4.1.3	<i>Um encontro com o amor anunciado.....</i>	111
4.1.4	<i>Uma parada para propagar o amor.....</i>	116
4.1.5	<i>Um encontro de linguagens para romper horizontes de expectativas.....</i>	117
4.1.6	<i>Mais uma parada: vamos ver o eclipse do amor.....</i>	124
4.1.7	<i>Uma pausa para o tango: vem dançar comigo, leitor viajante!</i>	126
4.1.8	<i>Com as cartas na mesa: o destino de Camilo, Rita e Vilela.....</i>	131
4.1.9	<i>De olho no espetáculo: um intervalo para as releituras.....</i>	137
4.1.10	<i>Um convite para mudar o itinerário – questionamento do horizonte de expectativa do leitor.....</i>	142
4.1.11	<i>Amores feios ou bonitos: o ângulo de observação determina o caminho.....</i>	144
4.1.12	<i>Toda forma de amar: porque é preciso ampliar os horizontes.....</i>	148
4.2	Uma parada para se alimentar (de arte, é claro!)	157
5	ENCERRANDO A VIAGEM – REFLEXÕES FINAIS.....	167
	REFERÊNCIAS.....	174
	APÊNDICE A – SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA.....	179
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO.....	219
	ANEXO A – DOCUMENTOS DE AUTORIZAÇÃO.....	226
	ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	234

1 INTRODUÇÃO – DOS MOTIVOS DA VIAGEM

A experiência estética, advinda do contato com a poesia, propicia ao leitor uma gama de sentimentos que, gestados e desvendados pela criação poética, libertam o sujeito de uma teia de preconceitos e utilitarismos. (MEDEIROS, 2017, p..117)

Há que se ler literatura para romper o silêncio, desentrevando, azeitando e retroalimentando os sentimentos e a inteligência do mundo. A fruição de um bom romance é como a produção de uma esculta em mármore: transforma, fica. (SILVA, E.T.,2008, p. 28)

1.1 Da fala do meu lugar ao meu lugar de fala

Passei minha infância e adolescência em Soledade, uma cidade localizada a, aproximadamente, 54 km de Campina Grande. Nona dos doze filhos de uma professora do antigo primário (Maria do Carmo) e um mestre de obras (Manoel Caetano, vulgo mestre Rozil). Nutria uma admiração enorme por meus pais: minha mãe, uma professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), preocupada em contribuir para o processo de construção pessoal e acadêmica de seus alunos, e uma mulher “desdobrável”, como diria Adélia Prado; meu pai, pela capacidade de, apesar de pouco estudo, conhecer o mundo da construção civil a ponto de “dar aulas” a muito engenheiro civil. E ambos, por terem, mais do que palavras, atitudes de dignidade, bom senso, solidariedade, companheirismo, acolhimento; por mostrarem o que se deve manter como prioridade na vida.

Cresci entre afazeres domésticos, brincadeiras no meio da rua, tarefas escolares, participação na igreja, desenhos e pinturas de bonecas, gibis emprestados... E entre jogos com pedra, bonecas de sabugo de milho, barris de palito de picolé e tampas de garrafa recolhidas na rua, carrinhos de rolimã, baleadas, “bandas” e “shows” montados com os irmãos. Dentre tantas estripulias de infância, conviviam as histórias criadas, quando dia, a partir dos desenhos formados pelas nuvens; e, principalmente nas noites em que faltava energia, as de mal- assombrados contadas no “desafio do dia”, nas calçadas de casa, entre irmãos e amigos. Mas nada se comparava com o

fascínio dos gibis da turma da Mônica, e de super-heróis, encontrados enfileirados no quarto de uma colega; desejados para empréstimo, e lidos durante as madrugadas na mesa da cozinha, para devolução no dia seguinte. Era encantador como alguém podia, dentro de um pequeno espaço, ter tantos livros e gibis. Posteriormente, já no final do ensino fundamental, o encanto das viagens por países como a Grécia que foram feitas através das histórias de amor presentes nas revistas Júlia e Sabrina; o mundo de Sidney Sheldon e Agatha Christie. Além disso, a percepção de que podemos nos identificar com personagens como ocorreu com muitos dos valores de Olívia, de “Olhai os lírios do campo”, de Érico Veríssimo, primeiro livro da literatura canônica lido na então oitava série, e conseguido emprestado, depois de muita insistência, de uma professora que morria de ciúmes dos seus livros. Mais tarde, já na universidade, ao ler “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, compreendi o que sentira ao “conquistar” o livro de Veríssimo, no momento da descrição do sentimento da personagem não como “uma menina com um livro”, mas como “uma mulher com o seu amante”.

No último ano do ensino médio, a vinda para Campina Grande e o estudo no Gigantão da Prata (como era conhecida a Escola Estadual Dr. Elpídio de Almeida), me fizeram conhecer professores como Rizomar, a “maga” de Geografia; o “louco” como era conhecido o professor por misturar Biologia com músicas de Roberto Carlos, tocadas ao violão; e Ninfa Macedo, que, de modo apaixonado e apaixonante, promovia momentos de leitura literária em sala. Quantos poemas de Fernando Pessoa, Drummond, Vinícius, Florbela Espanca foram experienciados naquelas aulas encantadoras. Havia momentos cuja intensidade era tamanha que provocava aplausos da turma e enrubescimento da professora. E eu me sentia, cada vez mais, atravessada pelas experiências de docência daqueles mestres e, principalmente, por aquelas vivências literárias. Daí, a certeza de que seria professora (semente plantada na infância ao assistir às aulas de minha mãe) e de que faria o curso Licenciatura Plena em Letras. Assim, ocorreu minha entrada no então Campus II da UFPB, e atual UFCG. Nos bancos da academia, uma menina tímida, do interior, experimentou, a cada nova disciplina e novo professor (Auxiliadora Bezerra, Augusta Reinaldo, Luís; Marcos Agra, Gaspar, Ariosvaldo, Hildeberto Barbosa são nomes significativos para minha construção), diferentes sentimentos: estranhamentos, entraves, inquietações, curiosidades, sedução, encantamento. Mas, acima de tudo, a certeza de que era aquele o caminho a ser seguido.

Assim que entrei na universidade, devido ao desejo pessoal de “mudar o mundo”, bem como às necessidades financeiras, comecei a lecionar em escolas particulares. Foram quase dezoito anos de experiência. Paralelamente, em 2003, entrei no ensino público no qual permaneço e através do qual tive contato com as esferas municipal, estadual e federal. Diferentes realidades. Mas em todas, saberes, fazeres, desprazeres, novos prazeres; certezas e incertezas. Tempos de construção e reconstrução de mim e de outrem; enfim, tempos de metamorfoses. Ao longo desse tempo, foram 18 (dezoito) escolas, algumas simultâneas, de periferia e de centro urbano. Em todas, em diferentes níveis, dentre tantas questões a serem discutidas, uma sempre saltava a meus olhos, o tratamento dado à leitura literária em sala de aula ou fora dela, mas ainda no espaço escolar.

1.2 Delineando os caminhos da pesquisa

Durante mais de trinta anos como professora da educação básica, venho acompanhando o tratamento dado ao ensino de Literatura pelos documentos parametrizadores da educação, principalmente no que concerne ao ensino médio. Embora a desvalorização de tal ensino, evidenciada na sua redução à parte do estudo da linguagem (PCNEM, 2002) tenha sido sobreposta pelo enfoque sobre a importância de se considerar o processo de formação de leitores, perpassado pelo sujeito-leitor (OCEM, 2006), a forma como o ensino de literatura e, em especial, da leitura literária é abordado nas escolas, de um modo geral, não sofreu grandes avanços. Pelo menos, é o que se pode observar quando observamos a abordagem presente em boa parte dos livros didáticos adotados nas escolas, tanto públicas quanto particulares¹ com os quais tive contato durante esses anos, bem como através de diálogos em salas de professores, reuniões de área, discussões regidas por estudiosos da área em congressos, seminários, dentre outros.

¹ Tanto nas escolas públicas, quanto privadas, periodicamente, quando da escolha do livro didático, as equipes de professores analisam os livros didáticos, considerando, no caso de Língua Portuguesa, a abordagem/concepções referentes ao tratamento dado aos estudos de leitura, leitura literária; aspectos linguísticos; produção textual. Além disso, estudos de especialistas, como o de Diniz (2013) e Sachet; Back (2015) corroboram a informação apresentada.

Apesar de, evidentemente, situações de sucesso (mais comuns no ensino fundamental), foram presenciados e/ou vividos desencontros entre professores-leitura-textos literário-alunos, agravados no ensino médio. Pudemos, por exemplo, desenvolver o que chamávamos circuitos de leitura², a partir de livros escolhidos pelos alunos (obviamente, dentro de um leque disponível que incluía livros clássicos adaptados e literatura juvenil³, como os da série Vagalume, publicados pela Editora Ática), comparações entre filmes e textos, como as Crônicas de Nárnia; saraus literários, a partir de autores e livros estudados. Em contrapartida, em uma das instituições privadas, no ensino médio, nos submetemos ao trabalho realizado em turmas com 60 alunos, com um encontro semanal, a partir de uma única obra (evidentemente canônica) definida por uma equipe que coordenava uma rede de ensino, a qual determinava, inclusive, as questões a serem propostas ao alunado

Fica evidente, assim, que esses desencontros nasceram e nascem, muitas vezes, do distanciamento da vivência de leitura entre os discentes e o que preconiza a escola. Dessa forma, enquanto os adolescentes preferem, predominantemente, textos da literatura não legitimados pela escola, de autores como John Green, Nicholas Sparks, Rupi Kaur, Paula Pimenta; em *best-sellers*, como “A culpa é das estrelas”, “Cidades de papel”; “Querido John”, “A última música”; “Outros jeitos de usar a boca”; “Minha vida fora de série”, a escola ainda contempla apenas textos e autores canônicos, seguindo uma linha historicista temporal e compartimentada, dentre os quais Gregório de Matos, José de Alencar, Machado de Assis, Clarice Lispector, considerados pertencentes à “Alta Literatura” pelas instâncias de legitimação (ABREU, 2006).

Como resultado, subjuga-se o protagonismo discente e perde-se espaço na escola, mais uma vez, para o trabalho de formação de leitores, através da vivência com o fictício. E é nessa vivência, segundo Rouxel (2014, p. 23), que “o leitor adquire

² Para a realização dos circuitos de leitura (vivenciados nas turmas do Ensino Fundamental II, de 2004 a 2011 nas escolas da rede municipal de Campina Grande nas quais lecionava), os livros eram levados para a sala de aula, uma vez por semana. Na ocasião, os alunos escolhiam seus livros, levavam para casa e, na semana seguinte, começávamos a aula com o momento de compartilhamento das leituras, impressões, sugestões, leitura de trechos considerados interessantes. Ao final, os livros eram trocados. É a essência do que Cosson (2017) chama de Círculos de Leitura.

³ Em algumas escolas públicas, os livros usados nos circuitos de leitura foram frutos de doação de editoras; em outras, eram do acervo pessoal da professora. Das oito escolas públicas nas quais trabalhei, sem contar com o IFPB, apenas uma municipal e a estadual tinham biblioteca disponível para o alunado.

saberes experienciais, saberes de natureza intuitiva e empírica que o marca bem mais do que os saberes conceituais”.

Além desse aspecto, há outros a serem considerados, dentre os quais a condução dos investimentos públicos para a formação de leitores, o baixo investimento em estrutura física e pedagógica das escolas⁴; carga horária excessiva por parte dos professores, obrigados, muitas vezes, por necessidade de sobrevivência, a lecionar em duas ou três escolas, o que gera insuficiência ou ausência de formação continuada; diálogo insuficiente entre universidade e educação básica, desvalorização do trabalho com leitura literária, visto, muitas vezes, como “enrolação” de aula e/ou perda de tempo por parte de pares ou discentes. Como resultado, muitos de nós, professores, tornam-se reféns do sistema, e se submetem a currículos engessados, a serem cumpridos dentro de um espaço- tempo limitado. Assim, muitas vezes, principalmente na educação básica 3 (ensino médio), etapa em que se considera a literatura enquanto disciplina, cedemos às propostas presentes na maioria dos livros didáticos, considerados, como aponta Rezende (2013), como “bastião” nas escolas, e os quais ainda contemplam predominantemente uma concepção informativa da literatura, além de textos fragmentados, de escritores canônicos, a serviço de exercícios estruturais e de categorização e enquadramentos, de modo a ampliar o hiato entre a escola e a vida a ela externa. Paulo Freire alerta para o fato de que a ausência de condições favoráveis para a realização do trabalho docente constitui-se “uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.” (FREIRE, 1996, p. 34)

Outra motivação para realizar um projeto da natureza a que nos propomos surgiu quando, no final de 2011, ingressei no Instituto Federal da Paraíba, de modo a cumprir um expediente de trabalho semanal bem menor, considerando a situação anterior à entrada na instituição. Entretanto, ao longo do tempo, a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira sofreu uma redução da carga horária semanal de 12 h/a para 9 h/a ao longo dos três anos de cada curso, o que implica em uma redução

⁴ Apesar da existência de programas, como o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), criado em 1997 pelo governo federal, na prática, em muitas escolas, alguns problemas tornam-se perceptíveis: o acervo de livros é “trancafiado” pelos gestores, de modo a não ser disponibilizado à comunidade escolar; ou possui exemplares insuficientes ao desenvolvimento de um trabalho eficaz; ou apresenta um projeto gráfico pouco atrativo. Além disso, muitas instituições não possuem biblioteca, nem bibliotecário. A exemplo, das sete (07) escolas públicas municipais e estaduais nas quais lecionamos entre 2003 a 2015, apenas duas possuíam tal espaço, organizado por prestadores de serviço temporários não qualificados (não há o profissional bibliotecário), o que implica em demissão (e consequente fechamento do espaço) com a mudança de gestão do município ou estado. Esse panorama impacta negativamente no processo de formação de leitores.

de espaço-tempo para um trabalho efetivo de leitura literária em sala de aula. Essa ausência, segundo Rezende (2013), impede o ritmo necessário para a construção de uma relação dialógica aprofundada entre leitor e texto. Conforme afirma Rouxel (2014, p. 21), espaço e tempo possibilitam “engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas”.

Assim, decidimos, desde 2012, com apoio de colegas de trabalho (um colega de área, a professora de Espanhol, duas assistentes de alunos), promover atividades diversificadas, porém pontuais, de vivências com textos literários. Foram rodas de conversa, encenações, adaptações para curtas, performances literárias, saraus poéticos, entre outras. Fomos ocupando espaços alternativos à sala de aula, “forçando” a criação de áreas de convivência, como o recanto da baraúna (na época nomeada de Baraúna Poética e hoje palco da abertura e realização de eventos oficiais do campus). Mas era necessário algo mais sistemático e embasado.

Outro aspecto aqui a considerar é o fato de que falar em formação de leitores de textos literários em escolas federais de ensino médio integrado ao técnico causa curiosidade e estranheza a muitos colegas, profissionais da educação, o que é perceptível através de conversas informais em espaços externos a essas instituições, quer sejam outras redes de ensino ou academias. Essa sensação talvez advenha do fato de que as escolas técnicas comumente são estereotipadas como espaços educativos historicamente pragmáticos, em que o cientificismo “reina”, em que as disciplinas da formação geral sejam acessórias das técnicas, e cuja comunidade escolar (servidores, docentes e, principalmente, discentes) seja avessa às artes, incluindo, evidentemente, a literatura. Essa visão acaba sendo endossada pela quantidade ainda reduzida de pesquisas na área, comprovada em consulta a repositórios de dissertações e/ou teses, tanto da própria instituição, como de outras.

Para mudar esse quadro, se acreditamos em uma educação emancipadora, faz-se necessário tomarmos uma posição, sairmos da inação, e assumirmos nosso papel de “testemunhas do direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 36) e dos nossos pares. Dessa forma, acreditamos que a nossa pesquisa vem contribuir com esse processo, ao apresentar, para o trabalho de formação de leitores de literatura, uma proposta metodológica, desenvolvida em uma escola técnica federal, em-

basada no entrecruzamento de concepções metodológicas consistentes, frutos de estudos aprofundados de especialistas na área e que colocam a leitura literária e o leitor no devido lugar, ou seja, no centro do processo.

Candau afirma que, “dependendo do tipo de sociedade e cidadania que se queira construir”, evidencia-se o conceito de educação e, conseqüentemente, de qualidade da educação. Para a autora, a “polissemia da expressão qualidade da educação tem a ver com diferentes modos de entender as relações entre educação e sociedade, o papel da escola e do/a educador/a, a construção dos currículos e o processo de ensino-aprendizagem.” (CANDAU, 2015, p. 35)

Essa concepção da autora é endossada pelo pensamento de Freire (1996), ao defender a inexistência da neutralidade na educação. O autor afirma que

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. **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. (FREIRE, 1996, p. 40 - *grifo nosso*)

Assim, é imprescindível definirmos, enquanto educadores, a concepção de educação em que nos pautamos, quer seja conservadora ou transformadora e emancipadora. Dela, decorre nosso conceito de qualidade da educação. Dela, decorrem também as escolhas dos caminhos a serem percorridos quando pensamos no processo ensino e aprendizagem. No nosso caso, acreditamos que, se quisermos que a escola cumpra seu papel, faz-se urgente assumirmos novas práticas e ressignificarmos as já existentes. Consideramos ainda o pensamento de Freire de que

Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. (FREIRE, 1996, p. 40)

Por sua vez, para um efetivo ensino de leitura literária, é fundamental, inicialmente, a conscientização de que “a literatura é um alimento universal que não pode faltar a nenhum ser humano” (MEDEIROS, 2017, p. 114). É preciso também considerarmos que os alunos possuem gostos, interesses e opiniões, e estão abertos ao novo. Ou seja, é imprescindível um trabalho sistematizado, em que se considere uma postura ativa dos alunos, e faça uso consciente de uma estratégia metodológica, como o

método recepcional, proposto por Aguiar e Bordini (1988), pautado na Estética da recepção, de Iser e Jauss (1979).

Assim, nossa pesquisa tem como objeto de estudo o ensino de literatura/leitura literária na perspectiva da formação de leitores em uma escola de ensino médio integrado ao técnico. Para direcionar nossas ações, consideramos duas questões, quais sejam: “Qual é o espaço-tempo de leitura literária nas escolas técnicas, como o IFPB?” e “Até que ponto uma proposta pedagógica embasada no método recepcional (Aguiar e Bordini) em diálogo com os princípios de letramento proposto por Cosson (sequência básica e círculos de leitura semiestruturado) e outras linguagens artísticas (música, dança, cinema) possibilitará efetivamente a formação de leitores de textos literários em uma escola técnica?”.

Apostando na abertura para o novo por parte do alunado, objetivamos analisar como uma proposta metodológica sistematizada a partir da interconexão entre o método recepcional (Aguiar e Bordini), o processo de letramento literário pautado em sequência básica e círculos de leitura (Cosson), e outras linguagens artísticas pode contribuir para a formação de leitores ativos e autônomos de literatura no cotidiano de uma escola técnica. Como objetivos específicos, elencamos: a) Verificar o lugar destinado à literatura a partir do que apregoa os documentos regentes do IFPB, dentre os quais o Regimento Didático dos cursos técnicos integrados; b) Diagnosticar, através de questionário, as vivências e/ou preferências dos discentes no tocante à leitura de textos literários, além de textos com outras linguagens (músicas, cinema, dentre outras); c) Elaborar e aplicar uma sequência didática, cuja temática será Amor, pautada na Estética da recepção, que contemple a leitura literária de textos apresentados em diferentes modalidades (populares, de massa, eruditos) em interação com outras linguagens, e com os princípios do letramento literário na perspectiva de Cosson (2016; 2017).

Quanto à estrutura, nosso trabalho organiza-se em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro, intitulado **Leitura, Literatura e Ensino Técnico: eixos norteadores da rosa dos ventos literária para a formação de leitores**, contemplamos os pressupostos teóricos que embasaram nossa pesquisa.. Para tanto, observamos os documentos norteadores da educação (LDB, DCN, PCN, PCN+, OCEM, BNCC), bem como os referentes ao Instituto Federal (Lei

11.892, de 29 de dezembro de 2008; PDI e PPC do Curso Médio Integrado em Informática). Dentre os autores, consideramos o conceito de Letramento literário e Círculos de Leitura, de Cosson (2016; 2017); o método recepcional proposto por Aguiar e Bordini (1988), pautando-se na Estética da Recepção, de Iser e Jauss (1979). Consideramos também as contribuições da experiência estética de Jauss, parte dela sob o olhar de Nóbrega (2012), além da defesa da postura pedagógica do professor, enquanto leitor e pesquisador, sinalizada por Pinheiro (2007) e Guimarães (2014). Ademais, as experiências de alguns autores que embasaram o estabelecimento da relação entre as linguagens literárias com outras linguagens, a saber: na relação entre dança – poema – performance (OLIVEIRA, 2016 e PINHEIRO, 2016)); teatro (GRAZIOLI, 2007); e SILVA (2016), ao relacionar música e poesia, e ao discutir as múltiplas linguagens do texto literário.

No segundo capítulo, **Leitura, Literatura e Ensino: traçando o percurso da viagem**, posicionamos a pesquisa em natureza qualitativa, já que o foco foi analisar o percurso, os significados das ações e reações dos participantes diante das atividades propostas nas vivências com os textos literários. Também a definimos como pesquisa-ação e participante, pois, além de observar, foi feita, através de um plano de ação sistemático, uma intervenção na busca de contribuir para a formação de leitores de literatura proficientes, os quais transcendam a mera decodificação e evidenciem as possibilidades oriundas da relação dialógica com o texto literário. Mostramos uma análise feita de modo descritivo-reflexivo, a partir dos dados coletados através de questionário de “sondagem de vivência literária” (o qual determinou o Amor, em suas várias “faces”, como eixo temático para a elaboração da sequência didática aplicada); da observação participante; das imagens em fotos e vídeos; e dos diários de leitura e pesquisa. Além disso, detalhamos o local da pesquisa, os sujeitos colaboradores, bem como os instrumentos e procedimentos de coleta dos dados.

Por sua vez, no último capítulo, **Vivências poéticas: entre textos literários e outras linguagens**, descrevemos nossa proposta de intervenção a partir de uma sequência didática, cuja temática foi Amor, voltada para a formação de leitores de textos literários em uma escola técnica federal (no caso, o IFPB – Campus Esperança). Analisamos, também, como os alunos recepcionaram as atividades propostas, bem como os ajustes ocorridos ao longo da aplicação. Para tanto, buscamos um olhar reflexivo sobre os vários objetos norteadores da coleta de dados, enfatizando as anotações

nos diários de leitura e nas impressões nossas apresentadas no diário do pesquisador.

Finalizamos o trabalho reforçando a sua relevância por acreditarmos que as contribuições teórico-metodológicas aqui apresentadas possam direcionar novas ações nossas e de outrem. Sinalizamos ser a sequência didática nossa proposta de produto final para o Mestrado Profissional em Formação de Professores. Por fim, endossamos a possibilidade de se formar leitores ativos, de textos literários, em uma escola de ensino técnico integrado ao médio. Além disso, evidenciamos que, através da vivência com o literário, é possível, como propõe Abreu (2006, p. 73), “alargar o conhecimento da própria cultura e o interesse pela cultura alheia”, possibilitando, assim, o aumento de leitores que possam vir a cultivar valores referendados como humanos: a empatia social, o amor ao próximo, a solidariedade, o diálogo, o respeito.

2 LEITURA, LITERATURA E ENSINO TÉCNICO: LEITURA, LITERATURA E ENSINO TÉCNICO: EIXOS NORTEADORES DA ROSA DOS VENTOS LITERÁRIA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. (FREIRE, 1996, p. 44)

A literatura pode ser tudo (ou pelo menos muito) ou pode ser nada, dependendo da forma como for colocada e trabalhada em sala de aula. Tudo, se conseguir unir sensibilidade e conhecimento. Nada, se todas as suas promessas forem frustradas por pedagogias desencontradas. (SILVA, E. T., 2008, p.46)

O presente capítulo contempla os princípios basilares da nossa pesquisa. Buscamos direcionar nosso olhar para a formação de leitores e o ensino de literatura e/ou leitura literária, a partir de alguns eixos norteadores, evidenciando as (des)conexões entre eles. Iniciamos pelas questões legais – o que dizem os documentos norteadores da educação brasileira (eixo 1), bem como o enfoque recebido pelos documentos próprios dos institutos federais (eixo 2). Em seguida, nosso olhar foi dirigido ao tripé que alicerçou nossa proposta metodológica, aqui apresentada didaticamente de modo separado, mas, na sequência didática, praticada de modo interligado. Na primeira perspectiva (eixo 3), contemplamos as concepções de letramento literário e círculos de leitura, adotadas por Cosson (2016; 2017), dentre outros estudiosos; na segunda (eixo 4), o método recepcional proposto por Aguiar e Bordini (1988), pautando-se na Estética da Recepção, de Iser e Jauss (1979), além das contribuições da experiência estética de Jauss, em parte vistas sob o olhar de Nóbrega (2012). Ademais, na terceira perspectiva (eixo 5), destacamos as experiências de alguns autores, dentre os quais OLIVEIRA (2016), PINHEIRO (2016); GRAZIOLI (2007); e SILVA (2016), que embasaram o estabelecimento da relação entre as linguagens literárias com outras linguagens, como a dança, a música, as histórias em quadrinhos e a animação.

2.1 O ensino de literatura/leitura literária e os documentos parametrizadores da educação – avanços, entraves e rotas possíveis

Para início de conversa, é válido ressaltar que, desde o início do processo de colonização, já havia o trabalho com a literatura em nosso país, apesar de não representar a finalidade por nós aqui considerada. Basta lembrar que os jesuítas fizeram uso de autos, por exemplo, para implementar o processo de catequização dos indígenas. Posteriormente, com o decreto imperial de D. Pedro I, de 15 de outubro de 1827, foi instituída a primeira Lei Geral referente ao Ensino Elementar (atual Ensino Fundamental) das instituições escolares. De lá para cá, foram muitas alterações nas leis, incorporação da literatura enquanto cadeira disciplinar (Retórica, Poética e Literatura Nacional, em 1878, no Colégio Pedro II), criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, e a literatura, de uma forma ou de outra, continuou fazendo parte do cenário. No entanto, interessa-nos, para a realização deste trabalho, o olhar dos documentos legais que orientam ou regulamentam o ensino de literatura/ leitura literária a partir da Carta Magna de 1988, quais sejam a LDB (Lei nº 9394/96), os PCN, PCN+, OCEM e a atual BNCC.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Art. 22, cabe à educação básica “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Ainda segundo esse documento, em seu Art. 35, inciso III, o ensino médio (última etapa da educação básica) apresenta como finalidade “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e de pensamento crítico” (BRASIL, 2006).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, por sua vez, ao corroborarem essa ideia, sinalizam que esses objetivos podem ser alcançados através do ensino de Língua Portuguesa, já que “pela e na linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural, o pessoal.” (BRASIL, 2000, p. 22). Nesse documento, a Literatura, foco do olhar do nosso trabalho, é incorporada à linguagem, de modo que suas especificidades são desconsideradas e, de certa forma, invisibilizadas. Essa incorporação, juntamente com suas respectivas consequências, provocou reações a ela contrárias por parte de estudiosos da área. Surgem, como

consequência dessas reações, inicialmente, os PCN+ focando o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio no desenvolvimento de competências, quais sejam a interativa, a textual e a gramatical. Segundo o documento, cabe à escola o papel de mediação para que elas sejam construídas. No tocante à primeira, considera-se que

Pela língua, somos capazes de agir e fazer reagir: quando nos apropriamos dela – instaurando um “eu” que dialoga com um “outro” – buscamos atingir certas intencionalidades, determinadas em grande medida pelo lugar de que falamos, e construir sentidos que se completam na própria situação de interlocução. (BRASIL, 2002, p. 74)

Realizar discussões informais sobre obras literárias ou propor julgamento sobre atitudes ou comportamento de determinada personagem de texto literário através de debate regrado são ações propostas pelo documento para se desenvolver essa competência. Por sua vez, para a competência textual, de acordo com os PCN+, deve-se considerar o texto “como objeto sócio historicamente construído”. Esta pode ser desenvolvida, por exemplo, através da comparação de textos literários, observando-se suas semelhanças e diferenças decorrentes do momento histórico da produção de cada um deles. (BRASIL, 2002, p. 77) Talvez essa vertente explique em parte o equívoco na abordagem predominantemente historicista tão presente nos livros didáticos e/ou práticas escolares.

Quanto à organização dos conteúdos, o documento aponta considerar “temas estruturantes”, dentre os quais, a título de sugestão, “O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural”. Uma das competências gerais apontadas para este tema é “recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.” (BRASIL, 2002, p. 73)

Em suma, os PCN associam a literatura ao conceito de cultura sinalizado pela LDB, de modo a possibilitar a experiência da fruição sem, entretanto, apresentar um conceito para este termo. Já para os PCN+, o ensino de literatura e/ou leitura literária, com base em uma postura dialógica, deve considerar uma metodologia que não priorize a mecanização da abordagem, o que já se constitui um avanço. Entretanto, o fato de os textos literários serem vistos apenas como mais uma esfera discursiva com gêneros textuais a serem trabalhados dentro do campo das linguagens, minimiza as

potencialidades de um trabalho em que se evidencie as particularidades da esfera literária.

Em 2006, surgem as Orientações Curriculares Nacionais (OCEM) “reclamando” o espaço-tempo devido à literatura na escola. Para tanto, trazem no volume 1 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, um capítulo para abordar especificamente as questões relativas ao ensino de literatura. Na justificativa para assim fazê-lo, apontam o largo debate suscitado por estudiosos da área advindo do tratamento que a disciplina recebera dos PCN e, por consequência, a necessidade de discutir e evidenciar a autonomia e as especificidades que lhes são devidas. O documento traz o enfoque de estudiosos (dentre os quais Antonio Cândido, Magda Soares, Regina Zilberman, Ligia Chiappini) sobre a importância de se considerar, para tal ensino, dentre outros aspectos, o caráter humanizador da literatura, segundo a perspectiva apresentada por Cândido (1995), e, no processo de formação de leitores, o letramento literário e a participação do leitor como co-produtor do texto. (BRASIL, 2006, p. 53)

As OCEM, ao tratarem desse caráter de humanização, apresentam o conceito de Antonio Cândido:

No capítulo 2, intitulado “Conhecimentos de Literatura”, as OCEM apresentam, além da justificativa para se estudar literatura no ensino médio, o espaço para a formação do leitor (do Fundamental ao Médio), para a leitura literária, além das possibilidades de mediação da leitura. Inicialmente, aborda a necessidade da arte (dentre as quais a literatura) como meio “de educação da sensibilidade” quando se considera a mecanização, a coisificação do homem mediante uma sociedade regida pelos massacres mercadológicos (BRASIL, 2002). Evidenciar o ensino de literatura no ensino médio pode favorecer também o cumprimento do Art. 35, inciso III da LDB apresentado no início deste capítulo. Para tanto, faz-se necessário implementar na escola o processo de letramento literário, possibilitando ao educando vivenciar a experiência literária, no sentido do contato efetivo com o texto (BRASIL, 2002, p. 55) Essa experiência literária contribui para o processo de “amadurecimento” do leitor. Em outras palavras, “letrar” literariamente o leitor proporciona um processo de formação de leitores autônomos e ativos de textos literários, contribuindo, assim, para o exercício da cidadania.

Para tanto, segundo as OCEM, é fundamental o papel da mediação da leitura. Por isso, não se questiona a necessidade de se formar leitores críticos na escola, mas como se dá esse processo de formação, confundido, muitas vezes, com uma abordagem historicista como centro, quando, na verdade, deveria ser o texto em processo dialógico com o leitor. Assim, é fundamental, segundo o documento, que o professor seja um leitor ativo, crítico e teoricamente embasado, pois cabe a ele fazer uma seleção de textos pertinente aos objetivos pretendidos e ao público com o qual vai trabalhar, considerando o processo inicial de identificação para posterior ampliação da perspectiva do leitor. Além disso, ele deve conhecer, escolher e aplicar metodologias que, além de introduzir, tenham condições de manter a experiência estética na sala de aula e na escola como um todo.

Ademais, o documento também chama a atenção para a necessidade de haver estrutura física e pedagógica na escola para que o professor tenha condições de trazer a leitura para o seu devido lugar. Por isso, bibliotecas com acervo diversificado, a presença ativa de um/a bibliotecário/a, espaços e tempos destinados ao trabalho com leitura, por exemplo, favorecem resultados positivos. Assim, para as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no que concerne ao ensino de literatura e leitura literária, a escola pode contribuir para a formação integral do aluno ao proporcionar uma formação de leitor que lhe possibilite, enquanto sujeito-leitor, vivenciar experiências nas quais haja o confronto entre o seu horizonte de leitura e o da obra, a partir do qual nasce a fruição estética. (BRASIL, 2006). Essa proposição corrobora a metodologia por nós proposta.

Em suma, para as Orientações Curriculares Nacionais, a escola deve considerar a Literatura enquanto componente e/ou conteúdo curricular através do qual se pode promover uma educação, assim como outras artes, pela via da sensibilidade, bem como proporcionar a formação de leitores críticos. Para tanto, a experiência literária, na qual se vivencia o prazer estético, deve ser focada na relação entre leitor-texto, de modo que o historicismo literário seja complemento do trabalho com a leitura. Além disso, o documento chama a atenção para a autonomia do professor, no tocante à escolha de textos e de metodologias consistentes, o que exige dele a conjunção de leitor ativo- pesquisador- professor-mediador do processo. Por outro lado, lembra que é fundamental haver estrutura física e pedagógica para que o professor tenha condi-

ções de realizar um trabalho em prol da formação cidadã, integral, holística do educando. Rouxel (2014), entretanto, chama a atenção para o fato de que a implementação no ensino de leitura de uma postura ativa do leitor diante do texto, necessária para sua auto transformação, está ainda aquém do que deveria.

Mais recentemente, o ensino brasileiro passou a ser orientado por um novo documento parametrizador, a Base Nacional Comum Curricular. De acordo com a BNCC do Ensino Médio (BNCC-EM), as escolas devem ter em vista “a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, condição para a cidadania e para o aprimoramento do educando como pessoa humana”. (BRASIL, 2002, p. 39)

Para alcançar essa construção, propõe uma orientação para a elaboração dos currículos em todo o país, pautada em cinco áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Aponta competências e habilidades a serem alcançadas para cada uma dessas áreas. Interessamos aqui focar o olhar para a primeira delas e observar avanços e/ou retrocessos no tocante ao tratamento dado ao ensino de literatura/leitura literária.

No capítulo específico para o ensino de Língua Portuguesa, no qual encontramos as orientações para o ensino de Literatura, a BNCC indica ser necessário (re) colocar o texto literário como centro do ensino de literatura, já que ele havia sido relegado a um plano secundário devido a abordagens “simplistas”, tais como estudo de biografias de autores, características de épocas, resumos, além da substituição das obras por versões criadas para cinema e HQs (BRASIL, 2002). Apresenta ainda os benefícios do trabalho com literatura, ao afirmar que

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando. (BRASIL, 2002, p. 491)

Para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio em Língua Portuguesa, o documento considera os mesmos campos de atuação social propostos para a área, dentre os quais se encontra o “campo artístico-literário”, através do qual se busca a formação do leitor literário e o desenvolvimento da fruição.

A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, *fanfics* etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. (BRASIL, 2002, p. 495)

Entretanto, como Farias, Brito e Santos chamam a atenção, pelo exposto no texto da BNCC, o enfoque aos suportes tecnológicos para falar de literatura demonstra que não há uma preocupação com o trabalho com a leitura literária em si, com a exploração do texto, com a escrita como instrumento de elaboração e fruição estética. Para os autores,

Se não valida explicitamente o entendimento da literatura como pretexto para ensinar regras gramaticais, embora as habilidades previstas para o ensino de língua sugiram tal uso, a Base também não se ocupa da literatura como objeto de fruição, cujas condições para sua apreciação devem ser garantidas no espaço escolar. O que se depreende da leitura do documento é o entendimento da literatura como disciplina a ser estudada em suas características históricas e formais, e como enredo, que pode ser transmitido em áudios e vídeos em formatos (FARIAS; BRITO; SANTOS, 2019, p. 171)

No tocante à previsão de progressão de aprendizagem do Ensino Médio em relação ao Ensino Fundamental, nos dois últimos tópicos (em um total de oito), cita a literatura ao explicar sobre ampliar repertório, “considerando a diversidade cultural” (literatura periférico-marginal, literatura de massa, o clássico, o popular, dentre outros) e a inserção de obras clássicas, suas referências principalmente portuguesas, obras contemporâneas mais complexas e das literaturas indígenas, africana e latino-americana. (BRASIL, 2002, p. 492)

Em suma, a BNCC volta a incorporar o ensino de literatura/leitura literária para a área das linguagens como parte do campo artístico-literário. Embora afirme que a preocupação desse ensino seja com a formação do leitor e/com o desenvolvimento da fruição estética, há indícios de uma preocupação maior com os suportes tecnológicos (a exemplo de *vlogs* e *podcasts*) e com a incorporação das “vertentes” hoje garantidas por lei (literatura indígena, por exemplo), em detrimento do trabalho com o texto em si. Este, contraditoriamente, parece ficar em segundo plano.

A partir do exposto, percebemos que, para possibilitar a pretendida formação integral, é fundamental que a mecanização do ensino, além do historicismo (ainda tão

presente em nossas salas de aula) devam ser secundários ao se trabalhar a literatura, em detrimento da centralização do texto literário, como reforçado tanto pelos PCN+, quanto pelas OCEM. É preciso que se assuma uma metodologia de educação literária que faz pensar, produz sentido e “liberta por vias do prazer estético” (SILVA, M.V., 2016). Ou seja, no processo de formação de leitor, no processo de letramento literário (do qual trataremos mais adiante), a escola deve “empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária”. (BRASIL, 2006, p. 55)

Partindo desse viés, é necessário pensar em caminhos possíveis para uma educação literária no contexto escolar, dentro ou fora da sala de aula:

é necessário instituir alunos, sujeitos leitores, o que significa renunciar, na sala de aula, ao conforto de um sentido acadêmico, conveniente, “objetivado”, para engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos. (ROUXEL, 2014, p 21)

Dessa forma, uma proposta pedagógica que priorize o protagonismo do aluno, aliada a uma mediação consciente, planejada, sistemática, por parte do professor, surge como uma rota possível para o processo de ensino e aprendizagem da literatura e/ou leitura literária. Vale pontuar que Neide Rezende estabelece uma diferença entre ensinar literatura e ensinar leitura literária, por considerar que este “insere o leitor como instância” daquele. (REZENDE, 2014, p. 52). No nosso trabalho, consideramos uma relação de sinonímia entre os termos.

A professora Vera Candau (2015, p. 22) corrobora a ideia de tal proposta ao mencionar que “é tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto.”

Vale ressaltar que essa inovação, essa mobilização não é tão simples, se considerarmos alguns entraves, como a sobrecarga de trabalho de tantos profissionais, bem como a ausência de espaço-tempo nas escolas para a realização de um trabalho efetivo de leitura. Na prática cotidiana, muitos docentes precisam trabalhar em várias escolas simultaneamente na luta pela sobrevivência. Por outro lado, muitas instituições de ensino não favorecem o espaço e tempo necessários para o planejamento de projetos significativos à comunidade educativa, considerando as suas várias etapas

(concepção da ideia, embasamento teórico-metodológico, execução e acompanhamento das ações). Há ainda casos de escolas com espaços físicos limitados, bibliotecas inexistentes (literalmente falando ou com acervo ínfimo, ou sem estrutura física), o que dificulta (ou impossibilita) espaços de convivência para leituras silenciosas, ou conversas sobre as leituras realizadas. O que fazer, então, diante de um cenário como esse?

Se acreditamos em uma educação transformadora, se acreditamos que o trabalho com a literatura/leitura literária pode viabilizar o desenvolvimento de um leitor consciente, crítico, ativo diante de um texto, capaz de estabelecer um diálogo mais profundo com o texto e, por consequência, tornar-se mais autônomo e humanizado, é preciso “tomar as rédeas da situação” ou, com diz Guimarães Rosa, “o que a vida quer da gente é coragem”. Precisamos ter coragem e lutar ao lado de nossos pares (profissionais da educação, discentes e familiares destes) para, apesar das dificuldades, encontrarmos alternativas internas à escola e, ao mesmo tempo, reivindicarmos ações efetivas por parte das autoridades competentes.

Para começar, é preciso, mais do que nunca, nos conscientizarmos de que os livros didáticos (LD) são um dos recursos a serem usados em sala de aula (e não o único). Por isso, eles não são o centro do trabalho do professor, que saibamos dar-lhes o devido lugar. Podemos também, como apontam as OCEM, no tópico “Possibilidades de mediação”, considerarmos as variantes da escola em torno do trabalho com a literatura (tempo disponibilizado para o componente curricular, por exemplo) e, no período da escolha dos LD, buscar aqueles que “incluam, em suas propostas didáticas, a insubstituível leitura de livros” (BRASIL, 2006, p. 64). Além disso, os docentes podem promover escolhas de textos que favoreçam o processo de letramento, considerando uma diversidade que inclua as leituras que fizeram parte de sua formação leitora (e que desejam compartilhar), bem como as que compõem o “acervo” dos discentes, criando, por exemplo, antologias impressas ou compartilhadas pelas mídias digitais. Enfim, que o professor se coloque como leitor, mediador de leitura e conhecedor especializado da teoria literária, para, assim, contribuir significativamente para um processo eficaz de mediação de leitura e, conseqüentemente, uma adequada formação de leitores de textos literários.

Feitas essas reflexões, nosso olhar será direcionado, no próximo tópico, para o espaço-tempo atribuído à literatura/leitura literária nos documentos oficiais das instituições de ensino médio integrado ao técnico, em especial, dos institutos federais, já que representam a realidade em que ocorreu nossa pesquisa.

2.2 O ensino de literatura/leitura literária sob o olhar dos escritos oficiais dos institutos federais: direcionamentos e possibilidades

Conforme já dito na introdução deste trabalho, falar em formação de leitores de textos literários em escolas federais de ensino médio integrado ao técnico provoca estranhamento e curiosidade por parte de colegas, profissionais da educação, que ainda não tiveram contato efetivo com o funcionamento dessas instituições. Além disso, a limitada quantidade de pesquisas na área endossa a imagem, construída historicamente, de um espaço educativo pragmático, tecnicista e, por consequência, avesso às artes de um modo geral, a poucas exceções como, por exemplo, dos campi que possuem curso de Instrumento Musical. Porém, mesmo nesses, muitos olhares externos apostam em uma invisibilidade da literatura/leitura literária.

Sendo assim, para entender como esse estereótipo foi construído, faz-se necessário conhecer um pouco do percurso histórico da formação dos institutos federais, e quais suas bases ideacionais norteadoras. Além disso, é mister evidenciarmos também o que dizem os documentos oficiais de tais instituições (regimentos, Projeto Pedagógico do Curso Médio Integrado ao Técnico em Informática) acerca do espaço destinado ao ensino de literatura/leitura literária.

Em 1909, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, o então presidente Nilo Peçanha criou a Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba, embrião do atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), direcionada aos mais “desvalidos da sorte”⁵, e com o objetivo de preparar operários para o exercício profissional, em especial, para sanar a demanda do parque industrial brasileiro. De lá para cá, foram várias as denominações: de 1937 a 1961, Liceu Industrial de João Pessoa; de 1961 a 1967, Escola Industrial Federal da Paraíba; de 1967 a 1999,

⁵ Eram assim conhecidas as pessoas desfavorecidas, fruto do fluxo migratório provocado pela expulsão dos escravos das fazendas e consequente aumento desordenado da população urbana. Esse perfil do público fez a instituição, na época, ser considerada como de caráter assistencialista.

Escola Técnica da Paraíba; de 1999 a 2008, Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba; e, a partir de 29 de dezembro de 2008, sob a Lei 11.892 (que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – EPCT), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, ou simplesmente Instituto Federal da Paraíba. É válido ressaltar que, desde a sua fundação, ocorreram várias alterações tanto na concepção jurídica, quanto filosófica.

Ao longo desse tempo, paralelamente, ocorreram embates, muitos conflitos de poder em torno da política educacional no Brasil, dentre os quais sobre a obrigatoriedade ou não de o estado ser responsável pela oferta de ensino no nível médio; ou, em oferecendo, qual a missão das escolas públicas de ensino médio (preparar para o mercado de trabalho, ou “permitir” que jovens, principalmente filhos da classe trabalhadora, almejassem uma carreira acadêmica de nível superior); ou ainda sobre a possibilidade de integrar Ensino Médio (EM) e Educação Profissional (EP). Assim, em dezembro de 1996, com a aprovação da versão da LDB regida pela Lei nº 9.394, houve muitas expectativas de que essas questões fossem resolvidas. Em seu Art. 2º, parte da resposta vem ao se afirmar que “A educação, ***dever da família e do Estado***, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por ***finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.***” (BRASIL, 1996 – grifo nosso). Entretanto, o fato de definir o Ensino Médio (EM) como parte da educação básica e não o fazer de forma explícita e definitiva com a Educação Profissional (EP), já que esta foi apresentada inclusive em capítulo separado, trouxe algumas interrogações. Senão vejamos. De acordo com a lei citada, o ensino regular é dividido em educação básica e educação superior. Se a educação profissional de nível médio não estava incluída na primeira, ou seja, estava fora da estrutura básica regular da educação brasileira, passava a funcionar então como um adendo, um apêndice. Essa dicotomia entre EM e EP posta dentro de um mesmo nível de educação só veio a fortalecer a ideia de que a primeira serviria à elite intelectual e a segunda, ao imediatismo de mão-de-obra técnica esperada pelo mercado de trabalho e, portanto, refém do pragmatismo e tecnicismo.

Somente com a alteração da LDB pela Lei 11.741/08, a educação profissional técnica de nível médio foi incorporada ao Capítulo II – Da Educação Básica, o que significa que é uma oferta educacional desse nível e, portanto, encontra-se no âmbito

das políticas educacionais a ele relacionadas. Mais ainda: que pode ser oferecida de forma a integrar o Ensino Médio (EM) à Educação Profissional (EP), formando, assim, o EMIEP (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional). No caso dos Institutos federais, há oferta de cursos da educação regular nas modalidades técnica integrada, técnica subsequente e superior, caracterizando-se como uma instituição multicampi e pluricurricular.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais,

Especificamente em relação aos pressupostos e fundamentos para a oferta de um Ensino Médio de qualidade social, incluindo, também, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, são apresentadas as **dimensões da formação humana** que devem ser consideradas de maneira **integrada** na organização curricular dos diversos cursos e programas educativos: **trabalho, ciência, tecnologia e cultura**. (BRASIL, 2013, p. 215 – grifo nosso)

Atendendo às Diretrizes, no Art. 39, o Regimento Didático do IFPB, no tocante à educação profissional técnica na forma integrada, apresenta como objetivo formar “profissionais habilitados com bases científicas, tecnológicas e **humanísticas** para o exercício da profissão, **numa perspectiva crítica, proativa, ética e global(...)**” (IFPB, 2015, p. 10 – grifo nosso). Esse objetivo corrobora o que está prescrito no Art. 2º, incisos V e VII, das Diretrizes do Plano Nacional da Educação, em cumprimento ao Art. 214 da Constituição Brasileira. Pacheco (2011) defende que os Institutos Federais devem proporcionar novas formas de inserção no mercado de trabalho, através de uma

formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, **articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana**, é um dos objetivos basilares dos IFs. (PACHECO, 2011, p. 16 – grifo nosso)

Na prática, promover esse tipo de articulação possibilita uma formação integral, entretanto se constitui em um dos grandes desafios da instituição, já que exige um intercâmbio, uma relação inter e até transdisciplinar entre vários componentes curriculares, formação continuada, planejamento constante envolvendo toda a equipe, enfim um espaço-tempo para a sua execução. Mas, é exatamente o investimento na integração, tomada em suas várias vertentes, um caminho possível para que haja sucesso nesse modelo de ensino, já que correlaciona a formação técnica para o trabalho, a formação para o exercício da cidadania, e a da pessoa enquanto ser.

Para realizar a articulação proposta, Maria de Lourdes T. da Silva (2016, p. 37) sugere “o cultivo da literatura como componente curricular e prática pedagógica”, já que possibilita o caráter de integralidade ao ser humano, ao “atravessar” sua racionalidade e objetividade com uma perspectiva pautada na sensibilidade, como já defende Antonio Cândido. A autora defende ainda que “a formação humana integral e os entrelaces com a Literatura somente se consubstanciará com a execução efetiva entre o discurso existente nos projetos pedagógicos dos cursos e a sua prática nos ambientes da escola.” (SILVA, M. L. T, 2016, p. 47) Faz-se necessário, assim, direcionar nosso olhar para as orientações do Estatuto do IFPB no tocante à elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, evidenciando principalmente o espaço destinado à literatura/leitura literária no Projeto Pedagógico do Curso Médio Integrado em Informática (PPC -INTIN), uma vez que a nossa sequência pedagógica foi aplicada em turma de tal curso.

De acordo com o Art. 195 do Estatuto do IFPB, as DCN, bem como as decisões institucionais presentes no PDI/PPI, devem respaldar os PPC, que “se constituem do conjunto de experiências de aprendizagem, incorporadas a um programa de estudos **articulado e coerentemente integrado.**” (IFPB, 2015, p.161 – grifo nosso). Por sua vez, no Art. 76, explicita-se que

Os projetos pedagógicos de cursos serão fundamentados em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas por escrito em documento de livre acesso ao público, sendo norteado pelos princípios da cidadania individual e coletiva, do respeito aos direitos humanos, da ética e da igualdade social, da **interdisciplinaridade**, da contextualização, da flexibilidade, do caráter científico e tecnológico, e **da educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção pluralista de sociedade, trabalho, cultura, educação, desportos, tecnologia e ser humano** (IFPB, 2015 p. 56 – grifo nosso)

Ao analisarmos o Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Informática do IFPB - Campus Esperança, percebemos um reforço a tudo que foi exposto até aqui, considerando o tópico em questão, principalmente as informações destacadas através de nossos grifos. Vale aqui ressaltar que as expressões “educação integral articulada”, “formação plena e/ou integral” e “interação” permeiam todo o documento.

No tocante à matriz curricular do curso, enfatiza-se a interação pedagógica na compreensão do processo entre teoria e prática como uma forma de contribuir para uma formação integral do educando.

Quanto à prática metodológica, a proposta apresentada é a de estimular a adoção de formas ativas de ensino-aprendizagem, pautadas no processo de interação pessoal e entre os pares. Nessa perspectiva, a função do professor é criar condições diversificadas para que, durante o processo de interação, o saber seja construído, de modo a desenvolver a autonomia por parte dos discentes. Para tanto, o PPC-INTIN propõe que a prática pedagógica pautar-se na “indagação, na busca, na pesquisa, na reflexão, na ética, no respeito, na tomada de decisões, no estar aberto às novidades, aos diferentes métodos de trabalho.” (IFPB, 2015, p.32)

Como consequência dessa prática, fica perceptível que a “formação humana, cidadã, precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento” (PACHECO, 2011, p. 17). Além disso, essa proposta abre espaço para um trabalho ativo e dinâmico com a literatura/leitura literária, e distinto das propostas mecanizadas presentes na maioria dos livros didáticos.

Por fim, ao observarmos os dados do componente curricular Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, presente na versão ainda oficial do PPC, identificamos, dentre outros, os seguintes objetivos, sendo o primeiro direcionado para a turma do primeiro ano e os outros dois, para o terceiro ano.

Realizar leitura de obras de forma prazerosa e crítica e reconhecer a presença de valores sociais e do respeito humano à diversidade;
Ler e analisar textos de autores afrodescendentes, não canônicos.
Estabelecer relações dialógicas entre a literatura (canônica e marginal) e os diferentes saberes e disciplinas. (IFPB, 2015)

Os outros objetivos diziam respeito ou à natureza historicista da literatura, ou ao estudo de Língua Portuguesa. Consideramos, dessa forma, a urgente necessidade de reorganizar o plano do componente curricular para atribuir à literatura o espaço que lhe é devido. Entretanto, é imprescindível ressaltarmos que o estabelecimento de relações dialógicas entre a literatura e os diferentes saberes e disciplinas proposto no último objetivo apresentado evidencia algo no qual acreditamos: a literatura/leitura literária merece mais espaço, tanto no próprio componente do qual faz parte, como em relação aos outros componentes para que, conforme defende Maria de Lourdes Teixeira da Silva (2016, p. 55), “essa relação reflita num olhar integrador entre a técnica, a cultura e as artes.” Ou seja, o trabalho com a literatura/leitura literária pode contribuir para a formação humana, ao possibilitar o desenvolvimento de uma postura crítica,

reflexiva, de autoconhecimento, de empatia. Ademais, também permite interações, entre pessoas, entre disciplinas, entre conteúdos (tanto de modo inter quanto transdisciplinar). Enfim, sem sombra de dúvidas, a literatura/ leitura literária é determinante para a formação integral do ser humano. Sobre essas interações, Roland Barthes, em “A aula”, afirma:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusóé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. (BARTHES, [19--], p. 18, *apud* FARIAS; BRITTO, SANTOS, 2019, p.163)

Após essas considerações, ficamos cientes de que ainda há um longo caminho para que a literatura/leitura literária seja reconhecida como deve no IFPB, mas também ficamos animados pelos valores ideacionais apresentados nos documentos regimentais da instituição, que tem como foco a formação integral dos educandos, e estimula a construção da autonomia por parte da comunidade escolar, através de uma relação dialógica entre os pares, na busca de práticas efetivas para o alcance de tal objetivo. Mais ainda. Os escritos fortalecem nossa certeza de ser a literatura um elo integrador importantíssimo na efetivação, na implementação desse projeto educacional. É fundamental desenvolvermos um trabalho sistemático, embasado, como o por nós proposto, para que o potencial da literatura/leitura literária seja posto em evidência, de modo que os pares, responsáveis por outros componentes curriculares, sejam por ela “seduzidos”.

Assim, com o objetivo de fundamentar a sistematização do trabalho com a literatura/leitura literária, trataremos, no próximo tópico, do processo de letramento literário.

2.3 O letramento literário: a sistematização das estratégias de leitura

Respaldados nas bases norteadoras presentes nos documentos oficiais nacionais da educação, bem como nos escritos internos dos institutos federais, em especial, do Instituto Federal da Paraíba, trataremos neste item do conceito de letramento literário e, da necessidade de sistematizar orientações didáticas e, principalmente, o

que considerar no processo de sistematização, se quisermos contribuir com a formação de leitores autônomos de textos literários. Para tanto, chamaremos à discussão as contribuições teóricas de alguns estudiosos, quais sejam: Soares (2004), Cosson (2016; 2017), Pinheiro (2014; 2016; 2018), Medeiros (2017), Guimarães (2014), Rouxel (2014), Leite (2016), Rezende (2013), Rocco (1989).

Magda Soares (2004), ao relacionar os processos de Alfabetização e Letramento, defende que, apesar do caráter de indissociabilidade e interdependência existente entre eles, este transcende aquele, já que corresponde ao “desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. Esse conceito, tão divulgado na Linguística, “atreve-se”, por relação de similaridade, a ser reconfigurado para a literatura, surgindo o letramento literário, considerado pelas OCEM (2002, p. 55), “como o estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o.” Por sua vez, Cosson defende que o letramento literário tem como princípio a construção de uma comunidade de leitores. Para o autor, cabe ao professor “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”. (COSSON, 2016, p. 29)

Para tanto, Pinheiro (2016) alerta para a necessidade de atenção ao tratamento específico que convém a cada gênero; e planejamento, para ter consciência das reais condições de desenvolvimento do trabalho. Por isso, o professor precisa assumir a postura pedagógica de pesquisador; é preciso também que ele seja um leitor, especialmente ao tratar com poesia. Esta, segundo Medeiros (2017, p.116), “assim como todas as demais formas de expressão cultural, não é adorno, algo supérfluo ou verniz do processo educacional”. Assim, merece atenção e um olhar comprometido.

Por sua vez, consoante Kalina Naro Guimarães, a necessidade de o professor ser um leitor-pesquisador decorre do fato de que

esse percurso de convivência sensível e reflexiva com os textos, entre o coração e a razão, entre as referências do universo doméstico e as do cenário literário mais coletivo, é fundamental para que as ações de ensino construídas sejam sedimentadas numa prática efetiva de leitura do literário. (GUIMARÃES, 2014, p.62)

Na construção dessas ações de ensino, precisamos sistematizar o trabalho, traçando estratégias que possibilitem o “atravessamento” do leitor pelo contato com o

texto literário. Assim, além de ser, essencialmente, leitor e pesquisador, nós, professores, devemos considerar alguns aspectos para essa sistematização, dentre os quais: a escolha dos textos; o nosso papel enquanto professor, leitor e consumidor de bens culturais; a postura dos alunos enquanto leitores; e a representação da sala de aula.

Inicialmente, é imprescindível reforçar que acreditamos em uma educação democrática, emancipadora, pois essa informação revela caminhos por nós escolhidos. Além disso, faz-se necessário haver condições de tempo e espaço (para que os professores possam planejar de modo adequado) e de salário (para que eles tenham, por exemplo, condições de comprar livros desejados e, assim, se permitir suas experiências estéticas), conforme também defendem escritores como Leite (2016) e Freire (1996). Este chama a atenção para outro ponto ao afirmar que “O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados.” (FREIRE, 1996, p. 63) Por isso, direcionamo-nos por alguns dos princípios do que hoje denomina-se Pedagogia da Literatura ou da Leitura Literária⁶, tomada aqui na concepção apresentada pelo prof. Hélder Pinheiro na mesa redonda (*on line*) “A Pedagogia da Literatura e a Educação Linguística”⁷.

Sobre a escolha dos textos com os quais trabalhar, de acordo com as OCEM (p. 71), parece que as práticas sociais de leitura dos alunos têm sido desconsideradas de modo sistemático pela escola, promovendo uma recusa em relação aos textos literários por ela oferecidos. Estes, de um modo geral, fazem parte da maioria dos livros didáticos e representam o cânone brasileiro. Vale destacar que Rezende (2014), referindo-se a uma pesquisa por ela realizada, comprova a descentralidade do cânone na vida dos discentes, confirmando o que há muito já observamos. Fraga Rocco, por sua vez, propõe que se garanta o contato constante com o texto. Segundo a autora, “é preciso se preocupar antes com o estabelecimento e manutenção de um corpo-a-corpo saudável com o texto – condição essencial para que se dê a leitura.” (ROCCO, 1989, p. 126)

⁶ Prática de ensino de literatura no caminho pedagógico em que se parte do texto, considere-se o leitor como sujeito de sua leitura, a sala de aula como espaço de debate, vivências, partilha das diferentes percepções presentes na comunidade de leitores; e o professor, como mediador (aquele que favorece o encontro com a literatura, que estimula, questiona, partilha e aprende).

⁷ Exibida em 17 nov. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kQW5nj5U_PM

Para acabar com a relação dicotômica entre texto canônico ou não canônico, e estabelecer essa relação saudável entre leitor-texto, Ligia Chiappini Leite, em entrevista à Revista Diadorim, sugere uma “antirreceita”, o acesso a todo tipo de leitura. Segundo a autora, “com a experiência de textos os mais distintos, e um ambiente propício de debate sobre eles, vão se formando leitores mais exigentes, mais críticos e mais criativos.”⁸

Quanto ao professor, consideramos que ele deve assumir o papel de mediador, ou seja, um leitor maduro, que partilha de si, possibilita reflexões e/ou partilhas dos alunos, consigo e com os pares, que aprende. Com essa postura, ele passa a “conhecer o leitor que habita o aluno, dar a ele a oportunidade de ser lido pela literatura, sem apenas impor interpretações que chegam a ele sem sentido.” (REZENDE, 2014, p. 52). Dessa forma, a leitura subjetiva por parte dos sujeitos envolvidos torna-se viável e, conseqüentemente, o desenvolvimento da competência reflexiva, sinalizado por Rouxel (2014). Isso não implica dizer que tudo o que for dito pelo aluno-leitor deva ser aceito como “verdade interpretativa”, mas que esta seja explicitada e confrontada com a de seus pares, de modo a favorecer o alargamento do horizonte de expectativa (em havendo necessidade ou aceitação).

Daí evidenciamos a postura ativa que os alunos leitores devem ter no estabelecimento do diálogo com o texto. Afinal, “No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos”. (COSSON, 2016, p.17) Esse tipo de envolvimento torna “a experiência estética um momento privilegiado na formação do leitor. De acordo com a sua intensidade, ela marca duravelmente a história do leitor, a sua memória, os seus valores, a sua personalidade” (ROUXEL, 2014, p. 22)

Por fim, é fundamental considerar a sala de aula como um espaço em que a comunidade interpretativa (ROUXEL, 2014, p. 27), ou comunidade de leitores estabeleça (con)vivência, aprendizado, debate, trocas, encontros, confrontos, enfim, no diálogo com o texto, com os pares e consigo mesmo, possa amadurecer enquanto leitor.

⁸ Entrevista com Ligia Chiappini (Comissão Editorial). Diadorim: Revista de Estudos Linguísticos e Literários – nº 8, v. 1. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016, pp 10-12. ISSN 1980-2552

Cosson (2017) corrobora as ideias apresentadas e sugere os círculos de leitura⁹ como uma estratégia eficaz para a formação de leitores de textos literários, elencando os seguintes motivos de assim ser caracterizada:

primeiro, porque, lendo juntos, o caráter social da interpretação dos textos evidencia-se, reforçando ou desafiando conceitos, práticas, tradições; depois, porque estreita os laços sociais, reforça as identidades e a solidariedade entre as pessoas; por fim, possuem um caráter formativo, proporcionando uma **aprendizagem coletiva e colaborativa** ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento da leitura e do diálogo em torno da obra selecionada. (COSSON, 2017, p. 139 – grifo nosso)

Cosson apresenta três tipos de círculos de leitura: o estruturado, o semiestruturado e o aberto ou não estruturado. No primeiro tipo, como o nome sugere, cada integrante tem seu papel definido e um roteiro que conduz as discussões (conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese), além do registro das atividades. No segundo, não há um roteiro. Surge o papel de um coordenador que inicia a discussão, possibilita espaço e tempo de fala para os participantes, esclarece dúvidas e, quando necessário, anima o debate. No terceiro, a organização é similar ao funcionamento de um clube de leitura, assim, após decidirem as datas de discussão e as obras, os participantes discutem livremente sobre estas (COSSON, 2017). O autor sugere a possibilidade de, após analisar vantagens e desvantagens de cada tipo, alternar os círculos de acordo com os objetivos propostos nas reuniões. No nosso caso, mesclamos nuances dos círculos semiestruturados e abertos.

Além dos círculos, Cosson (2016) também propõe, como outra possibilidade de sistematização do trabalho com o texto literário, o desenvolvimento de dois tipos de sequência: a básica e a expandida. A sequência básica constitui-se de quatro passos. O primeiro deles é a **motivação**, ou “rito de passagem”, cujo objetivo é estabelecer um contato inicial com o texto, construir laços entre leitor e texto, tendo o cuidado para não haver silenciamento nem do leitor nem do texto. Pode ser um levantamento de hipóteses a partir do título, um vídeo relacionado à temática, uma imagem, dentre outras ações. No segundo passo, a **introdução**, o objetivo é possibilitar a recepção

⁹ Círculo de leitura é o compartilhamento organizado de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que se constitui para tal fim. (COSSON, 2017, p. 158)

positiva da obra, quer seja “apresentando” o autor, quer seja a obra, como, por exemplo, mostrar elementos externos ao texto, ou explicar o percurso de escolha. O terceiro, denominado **leitura**, tem como foco o acompanhamento da leitura. Para tanto, pode-se realizar a leitura de trechos para discussão, leitura de outros textos (poemas, por exemplo) relacionados ao “principal”, uma conversa sobre o andamento da leitura, dentre outros. Por último, a **interpretação**, com o objetivo de possibilitar o diálogo entre leitor-texto-pares. Para tanto, pode ocorrer em duas fases; um momento individual, em que o sujeito leitor, segundo Cosson, encontra-se com a obra, com o que ele é. Em seguida, deve ocorrer o momento externo, coletivo. Aqui, deve-se compartilhar impressões, verdades interpretativas. Para o autor, essa última etapa representa o ponto máximo da sequência, pois, “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membro de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.” (COSSON, 2016, p. 66)

A sequência expandida, por sua vez, “vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola.” (COSSON, 2016, p. 76) Dessa forma, em sua estrutura, constitui-se a partir da sequência básica, sofrendo alteração quando se chega à terceira etapa, a interpretação. Inicialmente, promove-se uma primeira interpretação com o foco na compreensão da obra. A partir daí, faz-se uma contextualização, que pode ser teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, ou temática. Em seguida, vem uma segunda interpretação, com o objetivo de aprofundar a leitura. Nessa fase, inclui-se a expansão como um passo para buscar as conexões intertextuais. O autor alerta para a necessidade de ajustes das etapas da sequência expandida considerando-se o espaço-tempo de que se dispõe para executá-la. No nosso caso, optamos por usar os princípios do primeiro tipo de sequência e, em alguns momentos, nuances do segundo.

Vale salientar que, ao pretender sistematizar o trabalho com texto literário, não é adequado escolhermos apenas uma forma, um modelo metodológico e ficarmos limitados a ele. Esse tipo de atitude pode prejudicar os resultados do processo de letramento literário, ao criar um padrão, um engessamento, que, de tão repetido, caia no lugar comum e provoque desinteresse e conseqüente desengajamento por parte

do alunado. É muito mais produtivo que, “apropriando-se” das bases teóricas, possamos diversificar nossas ações, “atravessar” as estratégias, incrementar outras possibilidades, abrir-nos ao novo, “trocar” com nossos pares, (re) planejar, ouvir nossos alunos, dando-lhes vez e voz, enfim, experienciar o letramento literário com bases teórico-metodológicas. Para tanto, segundo Medeiros (2011), faz-se necessário “que o professor seja um leitor, um mediador; que ele tenha, igualmente, maturidade para saber como conduzir a entrada, a circulação e a permanência do texto literário na sala de aula e no interior da escola.” Destarte, estaremos a realizar um trabalho com literatura/leitura literária de modo compartilhado, consciente e consistente para, dessa forma, formar leitores na perspectiva que almejamos, além de evidenciarmos o espaço que lhe cabe na escola (qualquer que seja sua natureza) no processo de formação integral do indivíduo. Afinal, como revela Cosson (2016) trabalhar com leitura envolve saber e fazer.

Assim, buscando mais saberes e possibilidades de estruturar nossa sequência pedagógica, optamos por nos fundamentar nas possibilidades oferecidas pelo método recepcional, apresentado no tópico a seguir.

2.4 O método recepcional e a formação de leitores

A Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio considera ser função da escola de Ensino Médio

contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis. Para acolher as juventudes, as escolas devem proporcionar experiências e processos intencionais que lhes garantam as aprendizagens necessárias e promover situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes (BRASIL, 2018, p. 37)

Para promover esse acolhimento de que fala o texto da BNCC-EM, o ensino de literatura/leitura literária, impulsionado pelo letramento literário, constitui-se em uma alternativa pertinente. Articuladas a ele, as concepções de sujeito leitor, experiência estética, da dinâmica entre texto/leitor, advindas da Estética da Recepção, juntamente às interações possíveis do texto literário a outras linguagens artísticas (das quais trataremos no próximo tópico), quando organizadas em uma metodologia consistente,

estruturada, com certeza, favorecerá uma formação adequada de leitores. Por consequência, contribuirá também para a formação integral, sinalizada tanto nos escritos dos institutos federais, quanto dos documentos oficiais nacionais da educação. Faz-se necessário, assim, conhecermos quais são essas concepções e dinâmicas, bem como é estruturado o método recepcional.

Para começar, é imprescindível considerar a subjetividade intrínseca no leitor na relação texto-leitor, antes negada no processo de leitura e, segundo Rouxel (2014), ainda longe de ser reconhecida em sala de aula. Assegurar ao leitor essa condição na condução do processo de leitura literária é possibilitar-lhe uma atitude ativa e dialógica diante de um texto, constituindo-se um princípio da estética da recepção, proposto por Hans Robert Jauss. Para o autor,

Na conduta estética, o sujeito sempre goza mais do que de si mesmo: experimenta-se na apropriação de uma experiência alheia e que, ademais, é passível de ser confirmado pela ausência de terceiros. O prazer estético que, desta forma, se realiza na oscilação entre a contemplação desinteressada e a participação experimentadora, é um modo da experiência de si mesmo na capacidade de ser outro, capacidade a nós aberta pelo comportamento estético. (Jauss, 1979, p. 77)

Nóbrega (2012) observa que a vivência/experiência do prazer associada ao conhecimento, de que trata Jauss, fundamentam um modelo de educação literária humanista pautado nos princípios da arte poética (*poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*), constituindo-se em uma metodologia triangular para o ensino de literatura. O primeiro princípio, o da *poiesis*, diz respeito a uma experiência individualizada entre leitor e texto, a partir da qual o leitor “torna-se capaz de atribuir um novo sentido (ao texto), mesmo já inserido no texto.” (NÓBREGA, 2012, p. 244). Assim, atividades como saraus, leituras para a percepção de valores estéticos do texto, performances declamatórias são consideradas pela autora como exemplos para se vivenciar essa categoria. Por sua vez, o princípio da *aisthesis* corresponde a um “reconhecimento perceptivo” acionado pela relação do leitor sujeito (com todo seu horizonte de expectativa¹⁰) com o texto e com seus pares. Conforme a autora, para a experiência dessa perspectiva, é fundamental que a sala de aula se torne um ambiente aberto ao diálogo, em que sejam

¹⁰ “O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo o que o povoa: vivências pessoais, culturais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências.” (AGUIAR E BORDINI, 1988, p. 87)

dadas efetivamente vez e voz aos alunos, e que estes, por consequência, possam perceber que “a literatura fala do cotidiano, das alegrias, dos medos, dos sentimentos, da realidade como um todo”. (NÓBREGA, 2012, p. 247). Por fim, através do princípio da *katharsis*, pode-se vivenciar a experiência da ampliação do horizonte de expectativa, de modo a proporcionar a libertação “de algumas amarras do cotidiano” por parte dos sujeitos, já que a sensibilidade é despertada durante o processo, a exemplo da reação perceptível diante de encenações dramáticas. (NÓBREGA, 2012, p. 248) Vale ressaltar que, para Jauss, essas categorias coexistem na experiência estética de forma autônoma. Além disso, há que se manter o “caráter de prazer” para que a comunicação literária se constitua enquanto experiência estética.

Amparados por essas informações, e com o objetivo de viabilizar resultados positivos no processo de ensino de literatura/leitura literária, contribuindo, dessa forma, para a formação de leitores ativos, críticos, conscientes, buscamos nos familiarizar com um método que estivesse em sintonia com nossa percepção. Por isso, como uma das vertentes do nosso trabalho, optamos pelo método recepcional, proposto por Aguiar e Bordini (1988), para quem atender aos interesses do leitor, provocar novos interesses que lhe agucem o senso crítico e preservar o caráter lúdico do jogo literário são princípios básicos norteadores do ensino de literatura. Este, para as autoras, exaure-se devido à formação literária insuficiente do professor e/ou à ausência de uma proposta metodológica estruturada. Entretanto, chamam a atenção para o fato de que

aderir a um método não representa uma camisa-de-força para o ensino-aprendizagem, como a ideia de sistematização poderia conotar, desde que esse método estructure os procedimentos didáticos sempre a partir de expectativas efetivas e apenas assinale rotas para que tais expectativas sejam atendidas e ampliadas. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 42)

Segundo as autoras, para implementar esse método, é fundamental que o professor dedique tempo e espaço para o trabalho com a leitura literária, esteja preparado para selecionar os textos condizentes com cada etapa, considere efetivamente os conhecimentos prévios, as concepções do aluno, dando-lhe vez e voz, e promova situações efetivas de vivência transformadora entre o texto/leitor.

Didaticamente, o método recepcional é dividido em cinco etapas, quais sejam: determinação do horizonte de expectativa, atendimento ao horizonte de expectativa,

ruptura do horizonte de expectativa, questionamento do horizonte de expectativa e ampliação do horizonte de expectativa do leitor.

Na primeira - **a determinação do horizonte de expectativa** - são observados os valores dos sujeitos participantes, considerando-se aspectos linguísticos e sociais (crenças, preconceitos, modismos, interesses específicos da área de leitura, dentre outros). Para conhecer quem são esses sujeitos com os quais vamos interagir, devemos promover situações nas quais eles se mostrem, tenham espaço para falar abertamente. É necessário também que possamos falar menos e observar mais. Assim, analisamos como reagem, como se posicionam diante de textos levados à sala, em debates e/ou discussões sobre temas diversos. Ficar atento às conversas informais realizadas em intervalos, no início e ao final das aulas (e, muitas vezes, durante as aulas), quais livros manuseiam, a disposição ou não para se envolver em atividades diversificadas, além de respostas a questionários sobre contato com livros, influências e preferências de leitura, de cantores e/ou músicas, filmes (ou séries) constituem também formas de traçar um parâmetro do horizonte de expectativa dos sujeitos, seja de forma individualizada, seja coletiva, o que favorece o planejamento das vivências literárias a serem propostas nos estágios seguintes do método.

Na segunda etapa - **o atendimento ao horizonte de expectativa** - a ideia é proporcionar experiências familiares aos alunos, quer seja usando estratégias de leitura conhecidas por eles, quer seja propondo atividades cujas dinâmicas agradem (a exemplo de trabalhos em grupos para posterior apresentação), ou ainda discutindo textos, cujos temas e/ou composição não provoquem surpresa ou dificuldade na execução. Aguiar e Bordini propõem, como exemplo para essa etapa, o uso de textos/livros de humor diante da verificação do gosto da turma por programas televisivos de humor. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 89). Nessa etapa, “a leitura literária, assim pensada, se apoia nas experiências de leituras particulares dos alunos pelos quais o texto toma vida e significação” (ROUXEL, 2014, p. 20). Por fim, fica perceptível que o objetivo nesse momento é conquistar os sujeitos, deixá-los em uma zona de conforto diante do trabalho proposto, para prepará-los para a fase seguinte.

Quanto à terceira - **a ruptura do horizonte de expectativa** - os textos apresentados devem ter um maior grau de exigência dos alunos, de modo a “abalar” as certezas dos participantes, ao propor uma saída da zona de conforto, mas no limite de não desestimulá-los à experiência literária.

Essa introdução deve dar continuidade à etapa anterior através do oferecimento de textos que se assemelhem aos anteriores em um aspecto apenas: o tema, o tratamento, a estrutura ou a linguagem. Entretanto, os demais recursos compositivos devem ser radicalmente diferentes, de modo a que o aluno ao mesmo tempo perceba estar ingressando num campo desconhecido, mas também não se sinta inseguro demais e rejeite a experiência. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 89)

Nessa etapa, é visível a ideia de proporcionar ao aluno a vivência de novas experiências com o / através do texto literário. Assim, ele pode perceber que, através da interação com o texto literário, quer seja de forma individualizada ou com seus pares, suas possibilidades de formação enquanto leitor crítico, autônomo tendem a se intensificar.

Para a quarta etapa - **o questionamento do horizonte de expectativas** - as atividades propostas devem oportunizar a comparação entre as experiências vividas nas duas etapas anteriores. Como aponta Iser (1979, p. 87), “a fronteira produzida pela interação serve de impulso para as constantes tentativas de ultrapassá-la.” Por isso, nessa etapa, não pode faltar o debate sobre os comportamentos individuais em relação aos textos, considerando os momentos de maior afinidade e satisfação das experiências literárias, bem como os desafios, as dificuldades diante de perspectivas de abordagem de temas, de estratégias de leitura, composição de textos, além dos caminhos percorridos para superar os obstáculos. Para tanto, atividades de discussão oral, em pequenos grupos e/ou de forma coletiva, painéis opinativos, registros em diários de leitura favorecem a execução da fase.

Por sua vez, a quinta etapa - **a ampliação do horizonte de expectativas** – resulta da reflexão entre leitura e vida. Aqui o papel do professor “é provocar seus alunos, é criar condições para que os alunos avaliem o que foi alcançado e o que resta a fazer.” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 91), considerando o alcance de uma postura mais consciente em relação à literatura e à vida. Caracteriza-se como um momento em que, mais do nunca, em todo o processo, a voz dos alunos é protagonista. Através dessa etapa, eles vão conscientizar-se de que as experiências literárias na perspectiva vivenciada, desde que com engajamento e consistência, transcendem o campo da leitura de textos para a leitura do mundo.

Ademais, vale ressaltar que a quinta etapa não representa a última ação do método. Na verdade, ela é o início de um novo ciclo, mas agora com maior participação por parte dos alunos. Assim estes se tornam “agentes de sua aprendizagem, determinando eles mesmos a continuidade do processo, num constante enriquecimento cultural e social.” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 91)

Por fim, através do método recepcional, a sala de aula torna-se um ambiente em que o familiar e o desconhecido, o próximo e o distante (no tempo e/ou no espaço) entram em um confronto, cuja palavra-chave é diálogo, debate: com o texto, consigo mesmo e com os outros. Nesse processo de troca, os alunos/sujeitos/leitores tornam-se parte de uma comunidade interpretativa (ou comunidades de leitores) na qual viabiliza-se o seu processo de construção, quer seja enquanto leitor, quer seja enquanto ser. Vale observar que pensar na construção da aprendizagem através de comunidades de leitores é algo também proposto por outros autores, a citar Rildo Cosson, quando apresenta, por exemplo, os “círculos de leitura”. Esclarecemos que, apesar de não fazermos uso rigoroso da dinâmica apresentada pelo autor, seguindo toda a estrutura, consideramos para nossa proposta nuances do que foi por ele proposto.

Pelo exposto até aqui, fica cada vez mais evidente que é possível e necessário, de modo consciente e consistente, interações e integrações entre diferentes estratégias e métodos, desde que, lógico, haja sintonia de concepções em suas formulações. Assim, no próximo tópico, como mais uma perspectiva do tripé que alicerçou nossa proposta pedagógica, trataremos das conexões possíveis entre literatura/leitura literária com outras linguagens artísticas, como música, dança, animações, entre outras.

2.5 O diálogo entre linguagens como rota possível para a formação de leitores

Ao longo da história da humanidade, a literatura sempre esteve em sintonia com outras linguagens artísticas. Poemas musicados ou ilustrados, crônicas e/ou romances encenados em forma de peças teatrais, séries para a TV e/ ou filmes, contos sendo transformados em histórias em quadrinhos são apenas alguns exemplos dessas conexões. Durante o século XX, os avanços tecnológicos trouxeram consigo, en-

tre tantas inovações, novos suportes textuais, principalmente digitais; novas possibilidades de fazeres, a partir dos quais muitos limites foram rompidos dando origem a gêneros híbridos e, por consequência, novos gêneros textuais; novas perspectivas de leitores - que saíram de uma postura contemplativa, movente, imersiva para assumirem sua ubiquidade, segundo a denominação de Lúcia Santaella (2013) – ou coexistindo em todas as facetas. Essas mudanças (que continuam neste século) exigiram novos olhares para as manifestações textuais como um todo, principalmente as artísticas. Estas, no entanto, não perderam, apesar dessas mudanças no processo de interação entre leitor/ouvinte/espectador-texto, o atravessamento pela via da sensibilidade, fazendo com que permanecesse a experiência estética.

Considerando as reflexões feitas a partir das informações aqui explanadas de forma breve, perguntamo-nos sobre a validade de proporcionar essa conexão entre textos literários e outras linguagens artísticas como uma estratégia a mais a ser usada na proposta pedagógica de ensino de literatura/leitura literária por nós proposta. Sabemos que música, dança, HQs, entre outras, são presentes nos anos iniciais da educação básica. Entretanto, à medida que os níveis passam, o contato na escola com essas manifestações diminuem, chegando a quase nulidade no ensino médio, fase em que esses gêneros, muitas vezes, são usados apenas a serviço de exercícios estruturais, assim como tantos textos literários. Através de nossas leituras, encontramos respaldo nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio

Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes inventando “alegriazinha”, isto é, como meio de **educação da sensibilidade**; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como **meio de transcender o simplesmente dado**, mediante **o gozo da liberdade** que só a **fruição estética permite**; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de **humanização do homem** coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. (BRASIL, 2006, p. 52-3 – grifos nossos)

Os grifos por nós feitos no trecho acima transcrito sinalizam que as OCEM, ao apontarem alguns dos papéis da arte, confirmam a nossa percepção de que integrar diferentes manifestações artísticas é uma forma de potencializar os resultados da nossa proposta pedagógica.

Maria Valdênia da Silva corrobora esse ideia ao acreditar na promoção desse tipo de relação como uma forma de se enriquecer o objeto estético:

A escola necessita incorporar a arte em seu cotidiano e promover a formação de leitores em seus múltiplos espaços e situações: nas rodas de contação de histórias, na dramatização de narrativas, nas *performances* poéticas, na musicalização de poemas, nas sessões de cinema, principalmente os literários ou de arte, na interação com ciberpoemas, hipercontos e hipercrônicas... (SILVA, M. V., 2016, p. 71)

Dentre as linguagens artísticas, selecionamos, para conectar-se à linguagem literária, a dança, a música, a HQ, a animação e a performance.

Segundo Hélder Pinheiro, “pelas palavras – seus ritmos, suas imagens – é possível reencontrar outras artes, como a música, a escultura, a pintura”. (PINHEIRO, 2016, p. 27). O autor defende ainda que uma das formas de se formar leitores é conectar poesia e dança, já que esta possibilita prazer, alegria e uma “corporificação da palavra”. Para validar seu pensamento, faz a seguinte citação: “A dança é poesia com braços e pernas, é a matéria, graciosa e terrível, e embelezada pelo movimento.” (BAU-DELAIRE, 1995, p. 483 *apud* PINHEIRO, 2016, p. 15). Eliana Kefalás Oliveira corrobora essa ideia ao afirmar que

Há traços presentes em algumas práticas de dança que, se aproximados da leitura literária e, em especial, da leitura em voz alta e em performance, podem render reflexões e procedimentos metodológicos significativos para a formação do leitor. O movimento na dança e o jogo do texto literário no ato da leitura parecem, sob determinados prismas, ter algo em comum: um certo espaço aberto para o sentido e para o não sentido, para o (in)dizível, dado pelo território movediço em que acontecem. (OLIVIERA, 2014, p. 93)

Como sugestão de atividade para estabelecer a conexão entre poesia e dança, Hélder Pinheiro aponta vivenciar o motivo da dança nos textos literários. Na nossa proposta, sugerimos, como possibilidade, a exibição de um número de tango como motivação para o trabalho com os contos “Tango”¹¹, de Dirceu Câmara Leal, tanto apresentado na versão digital (através da Plataforma *prezi*) como na versão impressa, e “A cartomante”¹², de Machado de Assis.

Por sua vez, as conexões entre textos literários, principalmente poemas, e música são muito antigas. Sabemos que os poemas, desde a Grécia Antiga, eram feitos para serem cantados, acompanhados por instrumentos musicais, como a lira. Com o tempo, o instrumento “saiu de cena”, mas o texto manteve a musicalidade através de

¹¹ LEAL, Dirceu Câmara. Contos jovens, nº 2. São Paulo: Brasiliense, 1973.

¹² ASSIS, Machado. A cartomante e outros contos. São Paulo: Editora Moderna, 1995. Disponível em: www.biblio.com.br

recursos, dentre os quais as rimas e a métrica. Afora isso, temos poetas como Vinícius de Moraes e Arnaldo Antunes, só para começar a citar, que transitam entre música e poesia. Trazer essa interação para a sala de aula, com certeza, favorece o processo de formação de leitores ativos de textos literários. Segundo Oliveira (2002, p. 83 *apud* ANDRIOLA; SILVA, D., 2013, p. 10), “sem a participação de um intérprete, a obra literária, como a musical, assemelha-se a uma partitura, simples material recoberto de caracteres gráficos. Só a ação de um leitor/ouvinte pode chamá-la à vida, galvanizar a criação meramente potencial latente na representação gráfica.”

Assim, oficinas de musicalização de poemas, comparações entre as composições musicais e os jogos sonoros dos poemas, por exemplo; evidências de melopeia; estudo da canção, enquanto gênero multimodal, apontam caminhos sugeridos por autores como Pinheiro (2018), Pereira (2016) e Silva (2016). Acrescentamos, a título de exemplo, um estudo em torno da canção “Dentro de um abraço”, de Martha Medeiros, e canção de nome homônimo, interpretada pela banda Jota Quest. Além disso, favorecer a vivência de expor a sensação experienciada a partir da execução de músicas instrumentais para posterior comparação com os pares evidencia as subjetividades afloradas durante o processo de sensibilização. Possibilitar, na sequência, a escolha de textos literários que correspondam ao que foi vivenciado completa, de forma efetiva, a experiência estética.

Quanto às histórias em quadrinhos, desprestigiadas até a década de 1970, hoje têm sido um investimento de muitas editoras na tentativa de conectar textos literários, principalmente contos e romances, e HQs, devido ao caráter narrativo destas. Para Santos e Cruvinel (2015, p. 4),

Assim como ocorre com a prática leitora da literatura veiculada pelos gêneros clássicos, o texto literário em formato de quadrinhos pode favorecer a ampliação do gosto pela leitura, por parte do educando, justamente por ter essa capacidade de complementaridade entre duas linguagens diferentes e importantes no processo de formação subjetiva do ser.

A conexão de HQs com textos literários na perspectiva por nós proposta passa por atividades, como, por exemplo, comparar, após análise das duas versões, o processo de adaptação (concisão do texto, fluxo narrativo, traços, cores) para, assim, os alunos perceberem o que é acrescentado e o que é retirado. Outra conexão possível é buscar HQs cujas temáticas estejam relacionadas ao texto literário proposto.

Maria Valdênia da Silva (2016) chama a atenção para o preconceito com e o mau uso do cinema nas escolas de um modo geral. O primeiro devido ao temor de que tirasse o espaço destinado à literatura, e o segundo, devido a usos equivocados, a exemplo de ocupação de tempo na ausência de professores e discussões superficiais a partir da temática abordada. A autora chama a atenção para o fato de que é possível uma “convivência harmônica” entre as artes. Para tanto, é imprescindível um planejamento consistente para estabelecer adequadas conexões, dentre as quais análises do processo de adaptação, nos moldes da relação com as HQs, criação de cine clubes, a partir dos quais se discutam os filmes, preferencialmente produzidos a partir de textos literários ou com temáticas a estes relacionadas. Ademais, faz-se necessário esclarecer que, na palavra cinema, contemplamos também “suas vertentes” (animações, filmes, séries, dentre outros).

Vale destacar que as conexões propostas podem fazer parte de mais de uma etapa do método recepcional, espinha dorsal da nossa proposta pedagógica. O fator determinante para o encaixe dessa estratégia são algumas das possibilidades existentes. No diálogo com os alunos, muitas vezes, outras ideias surgem, ainda mais considerando a rapidez das mudanças das tecnologias, por exemplo, o que vem ampliando os suportes e os gêneros textuais emergentes. No mais, Aguiar e Bordini destacam que

a pluralidade de métodos limita o autoritarismo do sistema educacional, por não depender de alvos preestabelecidos e imutáveis, e pressupõe uma atuação docente flexível, pois não permite a repetição rotineira de atividades ou o cumprimento passivo de um programa inalterável. (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 42)

Por fim, vale ressaltar que, para qualquer proposta pedagógica pretendida, no nosso caso, com o objetivo de formar leitores de textos literários, é fundamental planejamento constante e consistente, o que exige investimento em tempo e estudo. O tempo e espaço limitados não anulam a possibilidade de execução de uma proposta, apenas exigem adaptações.

Após esse panorama das bases teóricas que fundamentaram nosso trabalho, nosso olhar se direciona para os caminhos metodológicos percorridos para a execução da nossa “viagem literária”.

3 LEITURA, LITERATURA E ENSINO: TRAÇANDO O PERCURSO DA VIAGEM

Estratégias para o ensino de poesia

Quem faz um poema abre uma janela.

Respira, tu que estás numa cela abafada,

Esse ar que entra por ela.

Por isso é que os poemas têm ritmo

- para que possas profundamente respirar.

Quem faz um poema salva um afogado.

(QUINTANA, 2005, p. 395)

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. (FREIRE, 1996, p. 37)

Neste capítulo, abordaremos o percurso metodológico por nós realizado ao longo da pesquisa. Para tanto, dividimo-lo em quatro tópicos. No primeiro, complementamos a exposição dos motivos da nossa pesquisa (o que foi iniciado na introdução), além de apresentarmos a sua natureza quanto à temática, o tipo de abordagem e os objetivos. No segundo, mostramos o motivo da mudança do local da aplicação da proposta pedagógica e suas implicações, além da caracterização do novo local. No terceiro, explicamos a escolha da turma e traçamos o perfil dos participantes, a partir das duas primeiras partes do Questionário de sondagem (cf. apêndice B) aplicado em junho de 2019, após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética (cf. anexo B), quais sejam: “Perfil socioeconômico” e “Sobre a relação/convivência com leitura”, a exceção da pergunta 9, “Sobre que assuntos você costuma conversar com seus amigos, parentes, e gostaria de serem contemplados nas aulas de leitura?”. Esta, juntamente com as partes III e IV, respectivamente, “Sobre a relação/vivência

com textos literários” e “Sobre as relações/vivências com outras linguagens”, embasaram o quarto tópico, no qual explicamos os procedimentos de coleta e análise dos dados. Ademais, apresentamos os instrumentos adicionais usados na coleta dos dados, além da metodologia usada na elaboração da sequência didática.

3.1 Natureza da pesquisa – sobre a perspectiva da viagem

Consciente dos hiatos na prática enquanto mediadora no processo da formação de leitores, e conseqüente necessidade de desenvolver um trabalho mais sistemático, embasado em teóricos e pesquisas metodológicas, era imprescindível mais estudo, preferencialmente, orientado por especialistas e “compartilhador” de práticas pedagógicas. Assim, surgiu, no nosso caminho, o Mestrado Profissional em Formação de Professores, da UEPB (MPFP – UEPB), como a ponte para estabelecer as conexões de que necessitávamos. Diante de tal oportunidade e por acreditar que o ensino de literatura e/ou leitura literária consciente constitui-se uma prática que deveria ser comum nos espaços escolares, submetemo-nos a desenvolver um projeto da natureza aqui proposta.

Para tanto, inicialmente, evidenciamos nossa concepção de literatura, de ensino de leitura literária, enquanto relação dialógica, e de cultura literária. Como sinaliza Cevasco (2003, p. 16), “ [...] a literatura tem ainda o mérito de expor o leitor a outros pontos de vista, habituando-o ao pensamento e ao sentimento pluralistas, *convencendo-o de que existem outras formas de ver o mundo além das suas*” (grifo nosso). Corroboramos essa ideia Cosson (2016, p. 17) ao afirmar que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas para manter seu papel humanizador. O autor sinaliza que um caminho possível para um adequado tratamento à literatura é a promoção do letramento literário, como prática social e como responsabilidade da escola.

Na construção da proposta metodológica, optamos pela turma do 1º ano, exatamente por representar o primeiro contato com a Literatura enquanto disciplina, e com a dinâmica de funcionamento de uma escola técnica. Elegemos a temática Amor, em diversas formas ou visões, tendo em vista o resultado de uma enquete e um questionário (cf. apêndice B) aplicados com os discentes anteriormente à construção da

sequência pedagógica, com o objetivo de determinar seus horizontes de expectativa¹³, com o intuito de planejar estratégias para rompê-los e transformá-los. (AGUIAR E BORDINI, 1988). Além do método recepcional, suporte principal para as atividades da nossa proposta, usamos princípios da sequência básica e círculos de leitura (COSSON, 2016; 2017), bem como a interação entre a leitura literária e outras linguagens artísticas (SILVA, 2016; PINHEIRO, 2014; OLIVEIRA, 2014; dentre outros). Nossa ideia era mesclar diferentes métodos para envolver a diversidade de realidades, identidades dos adolescente.

O estudo foi pautado, assim, em uma abordagem qualitativa, já que o foco da pesquisadora, enquanto sujeito e objeto da pesquisa, não foi quantificar resultados, mas analisar o percurso, os significados das ações e reações dos participantes diante das atividades propostas nas vivências com os textos literários, perpassadas pelo método recepcional, para ter possibilidade de intervir positivamente no processo de formação de leitor dos participantes.

Gerhardt e Silveira (2009, p.32) afirmam que “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Para os autores, esse tipo de abordagem considera a proximidade do pesquisador em relação ao estudado, o contexto do objeto pesquisado, uma compreensão do processo e do fenômeno durante o desenvolvimento da pesquisa. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009)

Quanto à natureza, a pesquisa pode ser definida como pesquisa-ação e participante, já que, além de observar, foi feita, através de um plano de ação sistemático, uma intervenção na busca de formar leitores literários proficientes. Além disso, vivenciamos todo o processo junto aos participantes, fazendo uso principalmente do método recepcional, na perspectiva de Aguiar e Bordini. Fonseca (2002) considera, nesse tipo de pesquisa, a identificação e o envolvimento cooperativo e/ou participativo dos sujeitos envolvidos. Além disso, implica em uma participação planejada por parte do pesquisador na situação problema.

No tocante aos objetivos, caracteriza-se como descritiva, pois, segundo Gil (2007, p. 35), “preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”. Na nossa pesquisa, buscamos descrever,

¹³ A determinação do horizonte de expectativa do leitor constitui-se na primeira etapa do método recepcional proposto por Vera Aguiar e Maria da Glória Bordini (1988).

além das ações, as reações dos envolvidos, tanto as dos discentes quanto as nossas, bem como os novos caminhos traçados mediante as situações apresentadas, uma preocupação natural, já que objetivávamos implementar ações efetivas para a formação de leitores críticos de textos literários no cotidiano escolar do ensino técnico integrado ao médio.

Por isso, apostando na abertura ao novo por parte dos alunos, no letramento literário, no método recepcional, e no diálogo com outras linguagens, acreditamos no que Guimarães (2014, p. 71) defende ao afirmar que “a estrada da leitura literária nunca estará totalmente constituída até que professor e alunos a tomem como caminho e a desbravem juntos”. Assim, procuramos oportunizar vivências que proporcionassem, através da fusão de propostas metodológicas consolidadas, diálogos entre a linguagem literária em suas diversas modalidades (populares, de massa, eruditas) e outras linguagens (música, dança, cinema, história em quadrinhos), de modo a possibilitar uma efetiva formação de leitores de textos literários em uma escola técnica.

3.2 Local da partida – novos caminhos geram novas posturas

Ao ingressar, no final de 2011, no Instituto Federal da Paraíba - IFPB, fui lotada no Campus Monteiro, onde, inicialmente, a pesquisa seria desenvolvida. O campus fica localizado à Rodovia PB 264, s/n, Vila Santa Maria, no município de Monteiro – PB, microrregião do Cariri Ocidental, a aproximadamente 173 km de Campina Grande, cidade em que resido. Oferece à comunidade da cidade e redondeza três cursos de ensino técnico integrado ao médio, quais sejam: Manutenção e Suporte em Informática (MSI), Técnico em Edificações (TED) e Instrumento Musical (IM); um subsequente em Manutenção e Suporte em Informática; e dois cursos superiores, Tecnologia em Construção de Edifícios (TCE) e Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS). Foi lá que, durante sete anos, fizemos experimentações literárias em uma instituição técnica federal em nível médio, desenvolvemos saberes, estabelecemos reflexões. Foram, dentro da e/ou em espaços alternativos à sala de aula, encenações, *performances* literárias, rodas de poesia e música, seis saraus poéticos, dois projetos de extensão envolvendo leitura, releituras de textos, produção de curtas, debates; espaços e

tempos conquistados (ver Figura 1). Podemos dizer que foi “preparado o terreno” para (im)plantar nosso projeto.

Figura 1 – Espaços alternativos de leitura/ convivência do IFPB – Campus Monteiro



1a
Fonte: arquivo pessoal, 2018.

1b
Fonte: ifpbmonteiro.official. Acesso em out.2019.

Entretanto, em meados de 2018, surgiu, através de um edital, a possibilidade de ser removida para a cidade de Esperança a, aproximadamente, 26 km de Campina Grande, o que se concretizou ao final do mesmo ano. Inicialmente, houve dúvida entre continuar no *campus* de origem por conta da pesquisa, uma vez que conquistara outros tempos e espaços destinados ao ensino de literatura e/ou à vivência com leitura de texto literário, ou recomençar o processo para aplicação do projeto. Por isso, durante o trâmite da transferência, o novo *campus* foi visitado três vezes a fim de, além de possíveis parcerias, sondar a disponibilidade de espaço/tempo para desenvolver o projeto nos moldes do planejado.

Novo campus, novo começo, novos desafios. Agora, em um cenário completamente diferente. Se a unidade de Monteiro já dispunha de uma certa estrutura, a de Esperança estava longe de alcançar tal realidade. A instituição teve suas atividades iniciadas em fevereiro de 2015 e funcionava em sede provisória na Escola Municipal de Ensino Fundamental Josefa Araújo Pinheiro, localizada à rua Joaquim Virgulino da Silva, 595, CEP 58135-000. Esta foi cedida em forma de comodato compartilhado pela prefeitura do município, enquanto a sede definitiva estava em construção há também cinco anos.

Considerando o cenário, houve a necessidade de avaliar o local com mais cuidado, sentir o clima de trabalho diário, saber o que a realidade observada de imediato representaria para o cotidiano escolar. Só assim teríamos condições de decidir se manteríamos a ideia inicial do projeto: desenvolver a sequência em um espaço/tempo

alternativo à sala de aula, através de círculos de leitura, com, aproximadamente, vinte (20) alunos da primeira série do ensino técnico integrado ao médio, selecionados por sorteio, de modo a incluir apaixonados por e avessos à leitura.

Todavia, a realidade sinalizou que novas rotas deveriam ser traçadas, pois estávamos diante da complexa situação de duas escolas de realidades divergentes, a partir do níveis de ensino (Ensino Fundamental I e Médio), coexistindo, nos mesmos horários, em um espaço fisicamente limitado. Senão vejamos: após um pequeno pátio externo descoberto, adentramos o espaço no qual nos deparamos com um corredor “separador” das duas instituições de ensino (ver Figuras 2a e 2b).

Figura 2a – Vista externa do lócus da pesquisa



Fonte: Disponível em <https://www.google.com/maps/>

Figura 2b – Vista interna do lócus da pesquisa em três diferentes momentos



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

Do lado esquerdo, funcionava a Escola Municipal de Ensino Fundamental Josefa Araújo Pinheiro, organizada da seguinte forma: nas três primeiras salas, encontramos o setor administrativo, contendo direção; sala dos professores; secretaria e setor de impressão; um banheiro para funcionários isolado por grades, um almoxarifado. Na sequência, mais seis salas de aula e a cozinha. Além disso, há um sub corredor, o qual dá passagem a outra sala de aula, um refeitório e quatro banheiros, estes destinados aos alunos do ensino técnico do IFPB.

Segundo dados do Censo Escolar 2019, a escola possui, durante o dia, 102 alunos da Educação Infantil, e 239, do Ensino Fundamental I; no horário noturno, 96 na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), perfazendo um total de 437 alunos, com, aproximadamente, 37 funcionários. No tocante ao índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB, 2018), a escola, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), atingiu a meta projetada de 2007 a 2015, através dos índices 3.3, 3.8, 4.4, 4.2 e 4.8 apresentados respectivamente. Contudo, não obteve média, em 2017, ou porque “não participou ou não atendeu aos requisitos necessários para ter o desempenho calculado”¹⁴, segundo informações do próprio INEP. A meta a ser alcançada em 2021 é de 5.1.

Do lado direito, encontra-se o IFPB. Na primeira sala, funcionavam, simultaneamente, Direção de Desenvolvimento de Ensino (DDE), Coordenação Pedagógica de Apoio ao Estudante (COPAE), Coordenação de Pesquisa e Extensão, Coordenação dos Cursos, Coordenação de Tecnologia da Informação (TI), Assistência de Alunos, e sala dos professores. Na sequência, dois laboratórios de informática, com, aproximadamente, 30 computadores, seguidas de quatro salas de aula, intercaladas por dois banheiros destinados às crianças do fundamental I. Vale ressaltar que havia uma previsão de as atividades no campus definitivo serem iniciadas em 2019, de modo que foi planejada a implantação do segundo curso integrado (o de Sistemas de Energia Renovável - SER). Entretanto, como tal previsão não se concretizou, e como não podia cancelar o curso, devido ao fato de já haver a seleção dos estudantes, foi necessário transferir para um setor anexo (um espaço no centro da cidade) as direções administrativa e a geral (DDA e DDG), bem como o setor pessoal.

¹⁴ Dados disponíveis em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=11>

No IFPB – Campus Esperança, as atividades foram iniciadas em fevereiro de 2015, com a oferta do Curso FIC-PRONATEC de Agente de Desenvolvimento Socioambiental, realizado nas instalações da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Manoel Palmeira da Rocha, no centro da cidade. No mesmo ano, foi transferido para a Josefa Pinheiro, quando ofereceu à comunidade da rede pública da cidade um curso preparatório para o PSCT (Processo seletivo para cursos técnicos) da instituição, bem como para o ENEM (Exame Nacional para o Ensino Médio). Em 2017, foram iniciadas as atividades de ensino regular. Hoje, com, aproximadamente, 300 alunos, oferece os Cursos Técnicos Integrado (diurno) e Subsequente (noturno) em Informática, além de Sistemas de Energia Renovável (diurno), este iniciado no ano de 2019. Dos cinquenta e quatro (54) alunos egressos do curso de Informática na modalidade Integrada ao médio, quarenta e nove (49) estão na universidade.

Assim, em um mesmo espaço, realidades distintas, interesses diversos, barulhos diferentes. Como, então, diante dessa nova realidade, desenvolver a pesquisa em um espaço alternativo à sala de aula, como pensado antecipadamente? Como estabelecer espaços de convivência, diálogo, de leitura, de debates, de atravessamentos poéticos? Mediante tudo o que foi analisado, decidimos implementar nosso projeto dentro da sala, no horário das aulas destinadas à Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, com os discentes do primeiro ano do Curso Técnico Integrado ao Médio em Informática (1º INTIN), cujas informações complementares serão apresentadas a seguir.

3.3 Dos participantes – porque é preciso saber com quem se vai viajar

Conforme dito, o *lócus* da nossa pesquisa foi o IFPB – Campus Esperança, onde leciono Língua Portuguesa e Literatura Brasileira em todas as turmas dos cursos técnicos integrados ao médio. Pelos motivos expostos na apresentação do perfil da instituição, a ideia inicial de usarmos um espaço/tempo alternativo à sala de aula foi descartada em virtude da realidade existente. Assim, era necessário escolhermos qual

turma vivenciaria as experiências propostas. De acordo com os PPC dos cursos Integrado ao Médio em Informática (INTIN) e Sistemas de Energia Renovável (SER), no campus Esperança, a carga horária é assim distribuída¹⁵

Tabela 1 – Distribuição da carga horária semanal

1ª série	<ul style="list-style-type: none"> • INTIN - 4 h / a • SER - 2 h / a
2ª série	<ul style="list-style-type: none"> • INTIN - 3 h / a • SER - 3 h / a
3ª série	<ul style="list-style-type: none"> • INTIN - 2 h / a • SER - 4 h / a

Fonte: produção da professora pesquisadora, 2019.

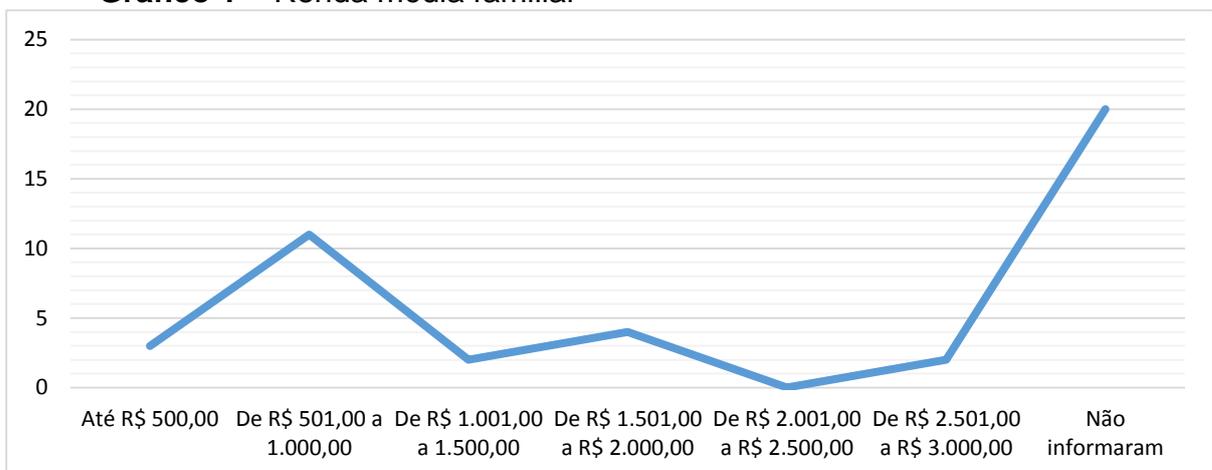
Ao observar que, em 2019, havia apenas a primeira turma do curso de Sistemas de Energia Renovável, e mediante a distribuição da carga horária por turma, fica evidente o principal motivo de termos escolhido a primeira série de Informática para aplicação da sequência didática, já que dispúnhamos de 4 h /a semanais, de modo que podíamos desenvolver nossa pesquisa e, paralelamente, atender às demandas do plano de curso proposto para a turma, além de cumprir os prazos bimestrais exigidos pelos “gessos” do sistema. Outro aspecto motivador para a escolha consistiu na ideia de que, sendo novatos, acreditamos estarem eles disponíveis a trilharem novas rotas de conhecimento, ou ressignificar caminhos percorridos.

Definida a turma, tornou-se imprescindível conhecê-la, inclusive para além da sala de aula. Segundo Aguiar e Bordini (1988, p. 19), “as pesquisas que se empenham em delinear um quadro de interesses de leitura das crianças e jovens têm em conta, como elementos determinantes, a idade, a escolaridade, o sexo e o nível socioeconômico.” Assim, aplicamos um questionário (ver apêndice 1) que, na primeira parte, buscava traçar o perfil socioeconômico dos discentes. Dessa forma, constatamos que dos 42 alunos, dois eram repetentes. Eram 14 meninos e 28 meninas, cuja faixa etária variava dos 13 aos 16 anos, sendo que a maioria (17) morava na cidade de Esperança e os demais em cidades circunvizinhas, a saber: Remígio (14), Areia (6), Areial (2), Montadas, Arara e Araruna, cada um com um.

¹⁵ Após várias mudanças na matriz curricular dos cursos do IFPB, a carga horária de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira compõe-se de nove (9) aulas ao longo das três séries, cabendo a cada campus distribuir da forma que considerar mais adequada ao PPC construído.

Diante da pergunta sobre com quem moravam, percebemos que 29 adolescentes residiam com pais e irmãos, um com tio, um sem a presença materna e onze sem a paterna. Por sua vez, no tocante à profissão exercida pelos responsáveis, houve uma diversidade, dentre a qual citamos agricultores, autônomos, professores, motoristas, comerciários e comerciantes, artesão, doméstica, pedreiro, caminhoneiro e marchante, o que proporcionou uma renda variável entre R\$ 400,00 a R\$ 3.000,00, conforme mostra o gráfico a seguir.

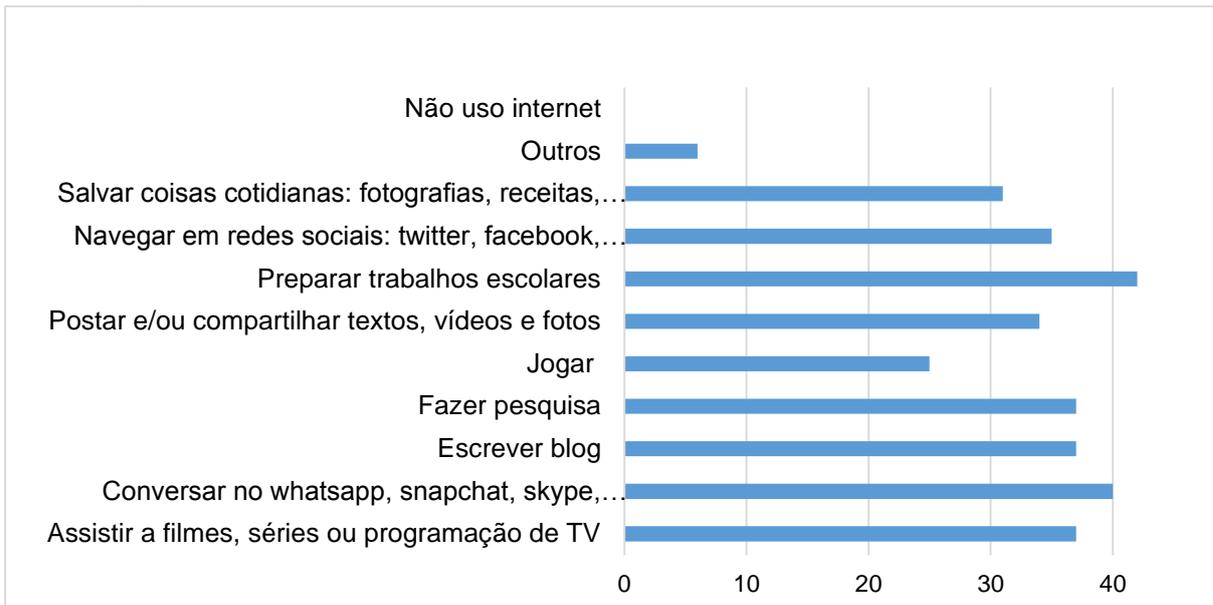
Gráfico 1 – Renda média familiar



Fonte: produção da professora pesquisadora, 2021.

Vale ressaltar que dos vinte (20) discentes que não informaram a renda, aproximadamente 40 %, quinze (15) alegaram não saber e cinco (5) preferiram não fazê-lo. Outro dado significativo é que trinta (30) indicaram não receber algum tipo de auxílio, a exemplo do bolsa família, o que corresponde a mais de 70 %, apesar de a renda familiar não ultrapassar um salário mínimo.

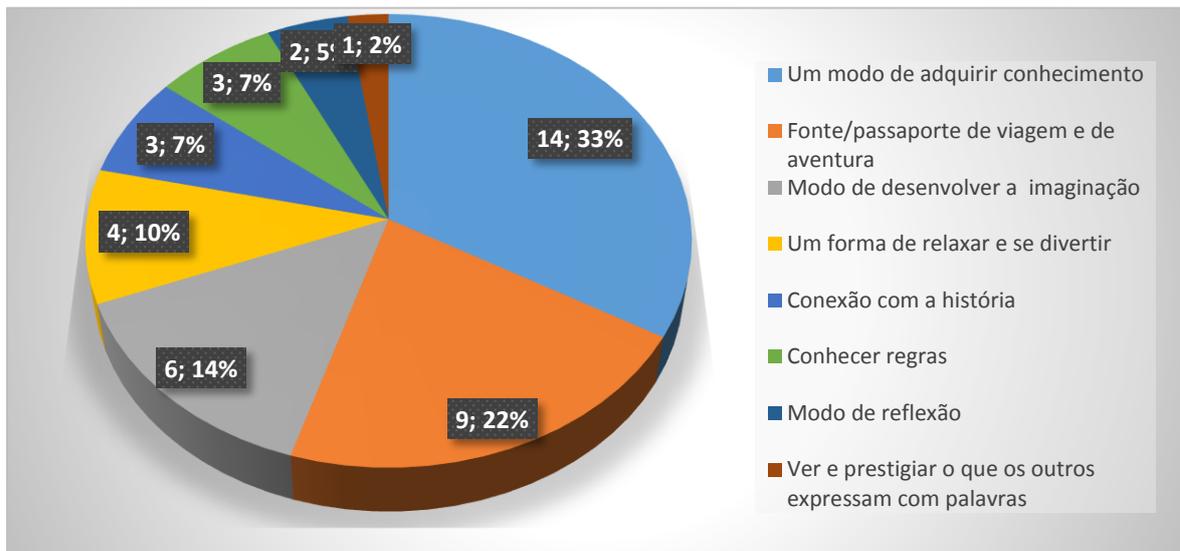
Com relação ao incentivo para o estudo, a exceção de dois, os quais indicaram namorado e líder espiritual, todos citaram os pais/família como motivadores da vida acadêmica, justificando daí o acesso à internet em casa, com a ressalva de um deles. Ao serem consultados sobre a finalidade do uso da internet, com a viabilidade de marcar mais de uma das opções sugeridas, obtivemos o resultado a seguir, através do qual percebemos que conversar no *whatsapp*, *snapchat*, *skype*, *messenger*, e preparar trabalhos escolares com a maior incidência de uso, como mostra o Gráfico 2 abaixo.

Gráfico 2 – Finalidade do uso da *internet*

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2019.

Analisando o resultado do gráfico e conhecendo o cotidiano escolar dos discentes, percebemos a relação entre alguns dos itens que receberam votação elevada. Por exemplo, eles pesquisavam e compartilhavam textos, muitas vezes, ao realizarem trabalhos escolares, cujos detalhes eram resolvidos predominantemente via *whatsapp*. Segundo eles, quando estavam em momentos de descanso, lazer, compartilhavam vídeos e fotos, principalmente usando o *twitter* e o *Instagram*. Este, aliado ao blog, representava os suportes usados por alguns que divulgavam ou compartilhavam poemas, letras de música, contos, dentre outros. Ademais, ficou nítido pela quantidade de discentes (em média, mais de trinta) que, para realizar a diversidade de ações elencadas, acessavam a internet, ou seja, esta, cada vez mais, conecta textos e leitores.

Na segunda parte dos questionários aplicados – Sobre a relação/convivência com leitura - para a primeira questão “Para você, o que é leitura?”, sete (7) alunos não responderam, e os demais apresentaram as respostas sintetizadas no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Conceitos de leitura

Fonte: elaborado pela professora pesquisadora, 2019.

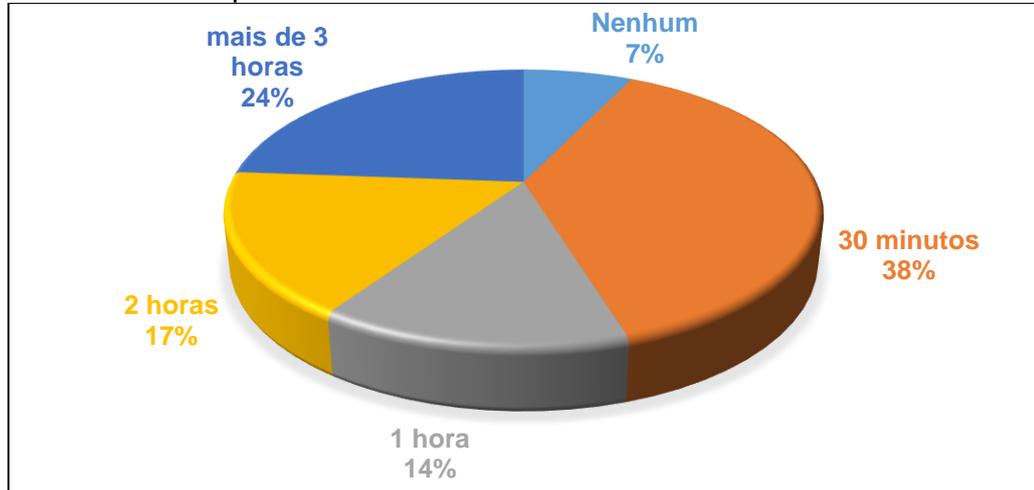
Pelas respostas obtidas, considerando que sete (7) alunos não reagiram à questão proposta, já se evidencia que alguns alunos incluíram mais de um aspecto em suas respostas, tendo em vista a listagem de quarenta e dois (42) conceitos sobre leitura. Destes, mais de 50 % apontam para o texto literário numa relação de distração, deleite, prazer, elemento essencial da experiência estética, como aponta Jauss (1979) Individualmente, o maior percentual (33%) das respostas, considerando leitura como “um modo de adquirir conhecimento”, pode referir-se à ideia de tê-la como uma forma de “modificar as linhas do destino escolar, profissional e social”. (PETIT, s/d, p. 69)

Para a pergunta 3 “Para você, o que é ser um bom leitor? Quem você citaria como exemplo?”, catorze (14) respostas sinalizaram ser “o que entende o que lê”, dentre respostas, como “viver algo que não presenciou”, “conhecer muitos livros e autores”, “estar informado”, “aquele que lê de tudo”, “se entregar à leitura”, “dedicar tempo à leitura”; nos chamou a atenção a resposta “não se desfazer de outros livros/autores que apresentam ideia diferente”, uma vez que sinaliza a consciência de que, na relação leitor-obra, se estabelece o valor desta. Poucos citaram o exemplo de quem consideravam um bom leitor, mas os que o fizeram indicaram primo, colega, professores e mãe.

Por sua vez, para a questão 2 “Você gosta de ler? Por quê?”, 34 alunos afirmaram gostar de ler (81 %), contra 7 não e um mais ou menos. Consideramos que as questões 4 e 6, respectivamente, “Quanto tempo por semana você dedica à leitura?”,

e “Quando foi feita sua última leitura?”, constituem uma forma de comprovar o índice apresentado. Os resultados geraram os gráficos 4 e 5.

Gráfico 4 –Tempo semanal dedicado à leitura



Fonte: produzido pela pesquisadora, 2019.

Gráfico 5 – Quando foi feita a última leitura

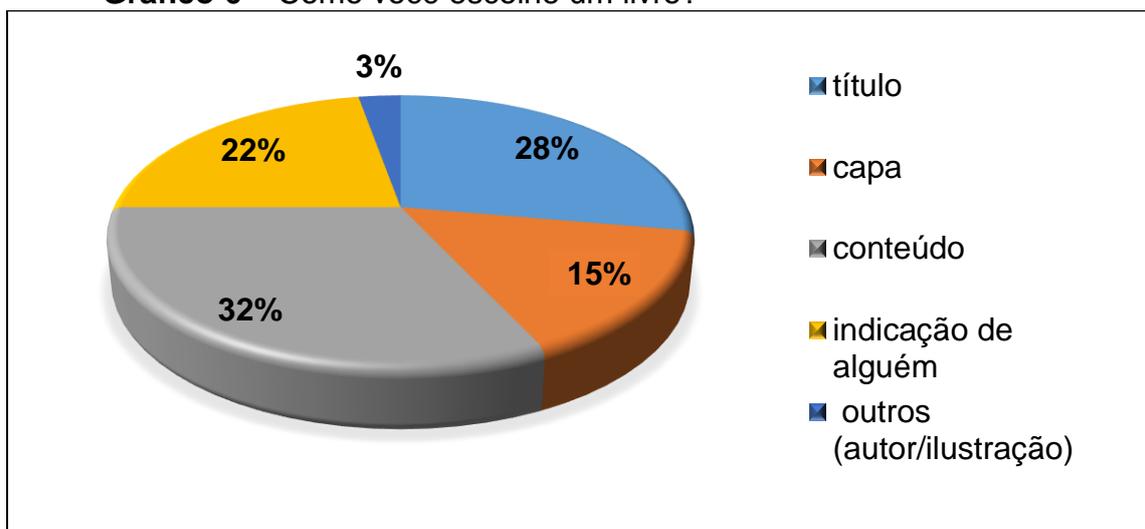


Fonte: organizado pela professora pesquisadora, 2019.

Antes de compararmos os resultados, vale pontuar que nossa intenção ao elaborar a questão 4, que gerou o Gráfico 4, limitou-se a identificar quantitativamente o tempo gasto para leitura semanal por parte dos discentes. Evidentemente, os dados obtidos não nos trariam um panorama da qualidade e/ou intensidade da relação ou experiência entre leitor-texto. Entretanto, acreditamos que, se havia um espaço dedicado à leitura semanalmente, já sinalizava uma predisposição a vivências com o texto

literário. Sentimos a necessidade também de identificar o significado da opção “Outros” no gráfico 5, detentora de 43% das escolhas feitas. Verificamos que, dos quinze (15) discentes os quais fizeram tal escolha, quatorze (14) sinalizaram menos de um mês como o tempo destinado à última leitura, e um (1), dois meses. Assim, se juntarmos as alternativas “Outros” e “1 mês”, teremos um percentual de 86% de um curto lapso temporal destinado à leitura. Esse dado, aliado ao tempo somatório de 41% entre duas e mais de três horas semanais também dedicadas à leitura (apresentado no Gráfico 4), corrobora o percentual dos 81% que afirmaram gostar de ler. Os resultados obtidos entram na contramão do senso comumente divulgado de que os adolescentes/jovens não se interessam por leitura. Segundo Annie Rouxel, ao falar da realidade da França (perceptível também no Brasil), esse despreço ocorre na escola e “se explica, em parte, por essa ausência de emoção que acompanha as análises formais, mais ou menos acadêmicas esperadas da instituição”. (ROUXEL, 2014, p. 19). Logo, era necessário averiguar o que eles estavam lendo (dentro e fora da escola), como escolhiam os livros, com que finalidade e em que suporte, para confirmar intuições acerca desse aparente paradoxo. Surgiram, assim, as questões 5, 7,8 e 10, nessa ordem, “Como você escolhe um livro ou texto?”, “Qual o objetivo da sua última leitura?”, “Onde você adquire material de leitura?” e “O que você costuma ler dentro e fora da escola?”, cujas respostas poderiam ter mais de uma opção e geraram, respectivamente, os dados a seguir.

Gráfico 6 – Como você escolhe um livro?

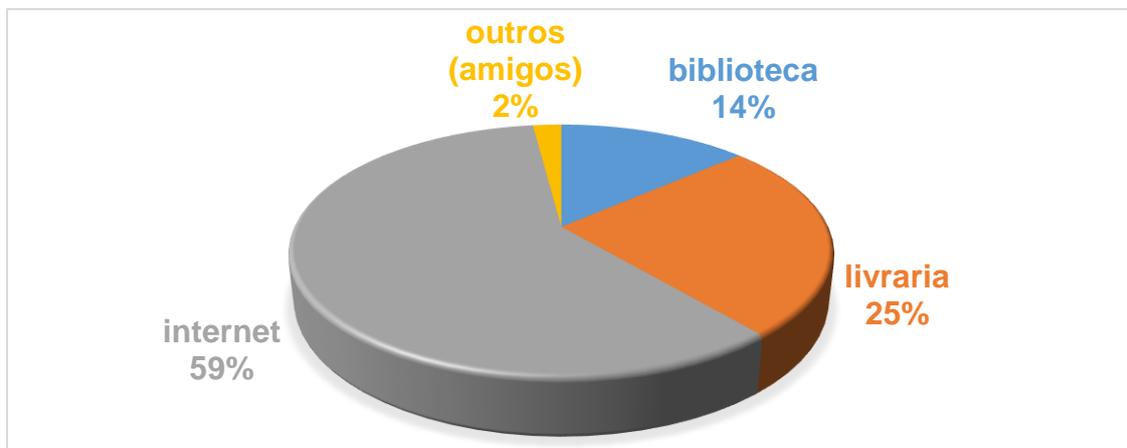


Fonte: organizado pela professora pesquisadora, 2019.

Vale destacar que a opção “conteúdo”, escolhida por vinte e um participantes como motivo para escolha de um livro, gerando o maior índice nas respostas obtidas, foi sinalizada também em “outros”, através de três indicações de “sinopse/resumo”. Vinte participantes indicaram o “título” e dezesseis, a “indicação de alguém” para tal escolha. Sobre o objetivo da última leitura, 23 alunos indicaram diversão, seguidos de 16, por informação e 5, por obrigação, sendo que dois desta última opção também escolheram informação. Estes dados apontam para escolhas a partir da identificação com a temática, o tipo de história da obra, ou seja, buscavam obras que atendessem aos seus horizontes de expectativas.

Outra questão a considerar dizia respeito ao suporte/local usado por eles para acessar material de leitura. Para tanto, a questão 8 indagava “Onde você adquire material de leitura?” Com as respostas, obtivemos os dados do Gráfico 7 a seguir:

Gráfico 7 – “Locais” de acesso ao material de leitura



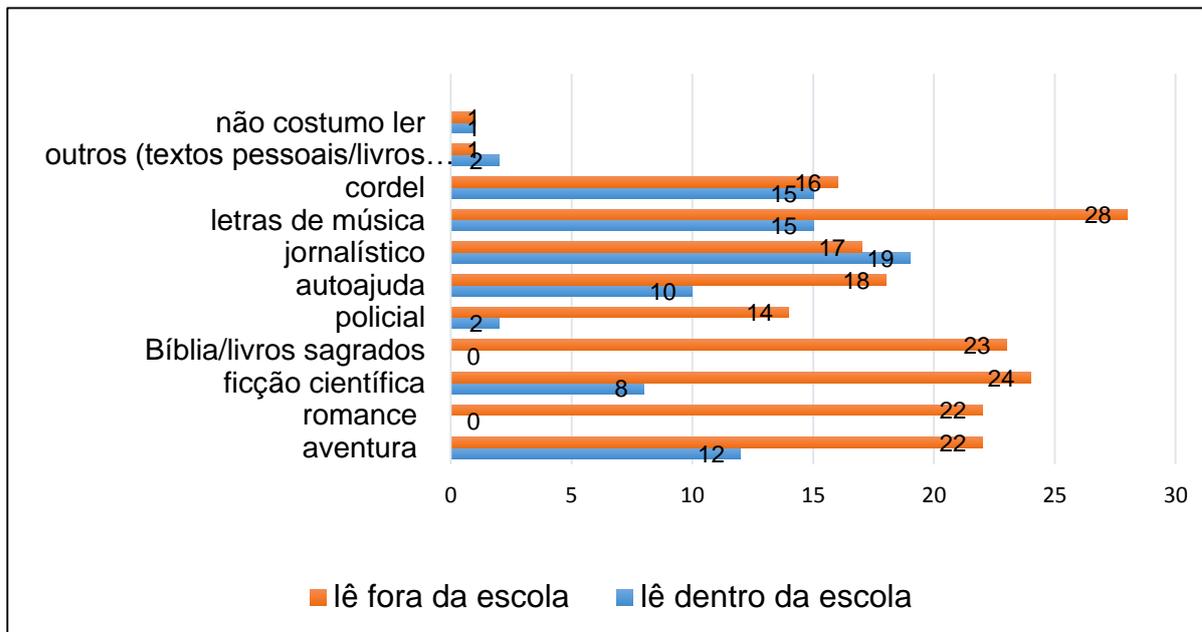
Fonte: organizado pela professora pesquisadora, 2019.

Ao conversar com os discentes sobre o percentual da internet como “local” de acesso aos livros, eles expuseram que, através de plataformas, como *skoob* e *watpad*, e redes sociais como *Instagram*, têm acesso a um número considerável de textos e/ou livros, o que vem caracterizar a ubiquidade do leitor atual, como também um espaço democrático de acesso a textos e/ou livros (através de bibliotecas digitais, por exemplo) e, conseqüentemente, a necessidade de incorporar na escola experiências de leitura envolvendo o ciberespaço, como aponta Maria Valdênia da Silva (2014). Por

outro lado, se somarmos as três outras opções (“livraria”, “biblioteca” e “amigos”), teremos 41% de indicações para livros impressos, o que não é pouco. Como justificativa, afirmaram gostar do cheiro e toque do livro impresso, em detrimento do *on line*. Esse contato físico, do toque, estabelecido entre leitor e livro, remete a uma relação em construção pela sensibilidade, pelo prazer, “ingredientes” necessários para se efetivar uma experiência estética, segundo Jauss (1979).

Para finalizar esse bloco, perguntamos “O que você lê dentro e fora da escola?”, no intuito de traçar um comparativo entre os “objetos” de leituras realizadas nos dois ambientes, cujo resultado foi registrado no gráfico 8.

Gráfico 8 – Leitura de “de dentro” e “de fora” da escola



Fonte: organizado pela professora pesquisadora, 2019.

Analisando o gráfico, a categoria “outros” contemplou textos pessoais, com um voto fora da escola, e textos do livro didático e suspense, cada um com um voto dentro da escola. Percebemos que, de acordo com as indicações dos alunos, em todas as categorias, a exceção do texto jornalístico, houve predominância de leitura fora da escola. Letra de música foi o item com maior votação. Causou-nos curiosidade o fato de “romance” não apresentar nenhum voto no quesito “leitura dentro da escola”, sinalizando a necessidade de reflexão sobre tal realidade de nossa parte: eles tiveram

contato só com trechos de romance, ou havia a ideia de que romance necessariamente estava atrelado à história de amor? Na ocasião, não houve como sanarmos essas dúvidas. Restava-nos saber quais leituras estavam sendo legitimadas, quais autores estavam sendo contemplados no universo daqueles adolescentes, para, assim, planejar ações efetivas de letramento literário na escola. Afinal, como afirma Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 50), “O cotidiano de um leitor, em uma sociedade letrada, apresenta-lhe uma infinidade de tipos diferentes de textos – de gêneros textuais os mais diversificados. A escola precisa dar conta de tudo isso.” Para tanto, era necessário buscar mais elementos para “conhecer o leitor que habita o aluno” (REZENDE, 2014), como ocorre seu processo de interação com o texto.

Para fecharmos esse tópico, consideramos interessante ressaltar ser essa, dentre as turmas, considerada uma das mais agitadas e barulhentas da instituição. Entretanto, uma das mais produtivas. Era comum, por exemplo, diante da proposta de começarmos as aulas com a leitura livre de um texto, ser a única em que havia “briga” para ver quem lia no dia. No mais, provavelmente, o fato de ser docente dessa turma e, portanto, ter contato com ela ao longo do ano, favoreceu-nos ter “jogo de cintura” para contornar questões de comportamento e, principalmente, sendo também sujeito da pesquisa, vivenciar com os adolescentes as experiências poéticas propostas, despertando-lhes autonomia e permitindo-nos os atravessamentos poéticos para, através do letramento literário, provocar a transformação nossa e a deles. Como afirma Cosson

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falamos da maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizem a nós mesmos. (COSSON, 2016, p. 17)

Por fim, é válido destacar que, para divulgação dos dados desta pesquisa e garantir os direitos das pessoas envolvidas, foi solicitada a assinatura nos documentos seguintes: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE; Termo de Assentimento - TA; e Termo de Autorização de Uso de Imagem e Vídeo, conforme os modelos apresentados no anexo A.

3.4 Dos procedimentos metodológicos – o preparo da viagem

Partindo do pressuposto de que, para um adequado letramento literário, faz-se necessário considerar, além dos nossos, os horizontes de expectativas dos leitores com quem vamos compartilhar experiências, selecionamos mecanismos de coleta de dados que direcionassem nossas ações, diminuindo, ao dar-lhes vez e voz, os riscos de nulidade dos coautores nos processos de leitura. Assim, neste tópico, mostraremos, inicialmente, em que circunstância ocorreu a enquete sobre o tema a ser trabalhado, cujo objetivo inicial era compor a construção do projeto da pesquisa a ser submetida ao Comitê de Ética, já que envolvia seres humanos, bem como sondar a linha temática para a escolha dos textos. Em seguida, espelhamos a questão confirmadora da temática a ser trabalhada, além das informações obtidas nas partes III e IV do questionário de sondagem¹⁶, que apontaram caminhos para a construção da SD. Na parte III – Sobre a relação/vivência com textos literários, as perguntas versavam em torno da representação da leitura de textos literários na vida dos discentes; como tinha sido a relação deles com leitura literária fora e dentro da escola, considerando aspectos como finalidade, suportes, gêneros, autores. Na parte IV – Sobre as relações/vivências com outras linguagens, averiguamos que outras linguagens poderiam “conversar” com o texto literário. Dessa forma, poderíamos buscar dados para determinar os horizontes de expectativa da turma, primeira etapa do método recepcional proposto por Aguiar e Bordini (1988).

Com as informações obtidas, pudemos fazer a seleção prévia dos textos, mas sempre com um espaço para alterações, afinal “pedras no caminho” poderiam surgir¹⁷, de modo a termos condições de delinear os caminhos escolhidos para a “viagem poética”, ou seja, a experiência literária, organizando, assim, a sequência didática (SD), conscientes de que “Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do

¹⁶ Conforme esclarecido na introdução deste capítulo, os dados coletados nas duas primeiras partes do questionário foram apresentados e comentados no item 2.3, a exceção da pergunta de número 9, que serviria para confirmar a temática do texto sondada através de uma enquete informal feita anteriormente.

¹⁷ Para o primeiro encontro, como motivação, havia uma indefinição entre usar telas (a exemplo “Amor maduro – poema Maria Elisa Ribeiro”, de Mestre Fraguial, e “Amor e Caos”, de Romero Brito) ou o cartão de sensibilização, mas optamos por este. No segundo momento da segunda etapa da aplicação do método recepcional, substituímos o poema “Meu destino”, de Cora Coralina, pela canção “Amor / love you”, de Marisa Monte, por achá-la mais pertinente à atividade proposta. Por fim, no segundo momento da quarta etapa, acrescentamos o estudo do poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade, bem como uma versão dele apresentada em animação de Flipzona.

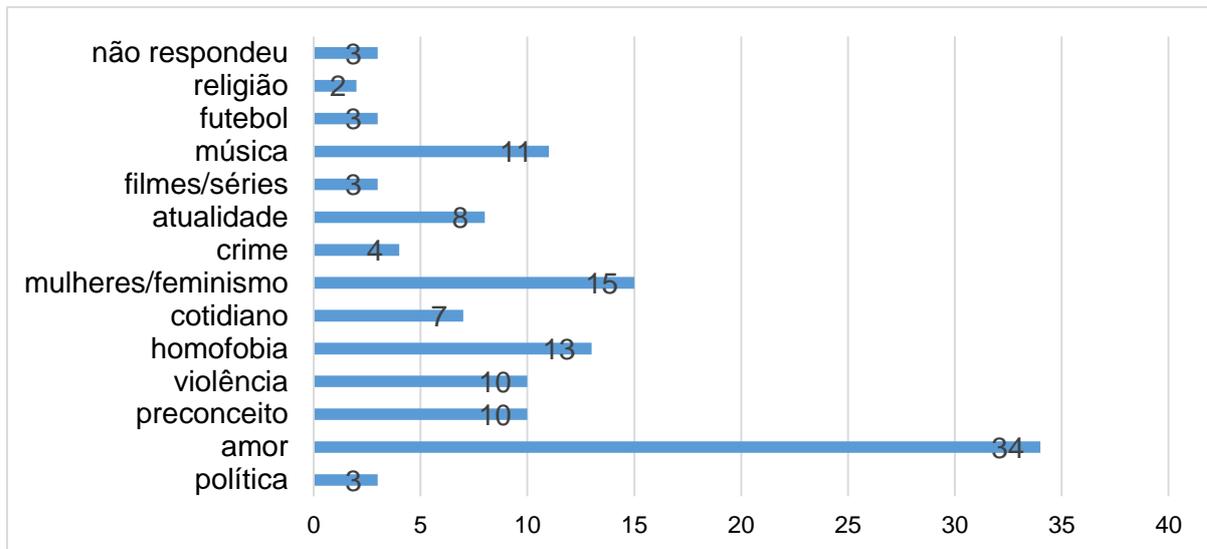
aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos.” (COSSON, 2016, p. 29).

3.4.1 Instrumentos de registros da viagem

Como forma de nos assegurarmos de que teríamos um material confiável para coletar dados para a elaboração da nossa SD, acompanhar e avaliar nossa “viagem literária”, bem como fazer reflexões adequadas, embasados em nosso suporte teórico, optamos pelos seguintes instrumentos para registro da nossa “viagem literária”.

3.4.1.1 A enquete e o questionário

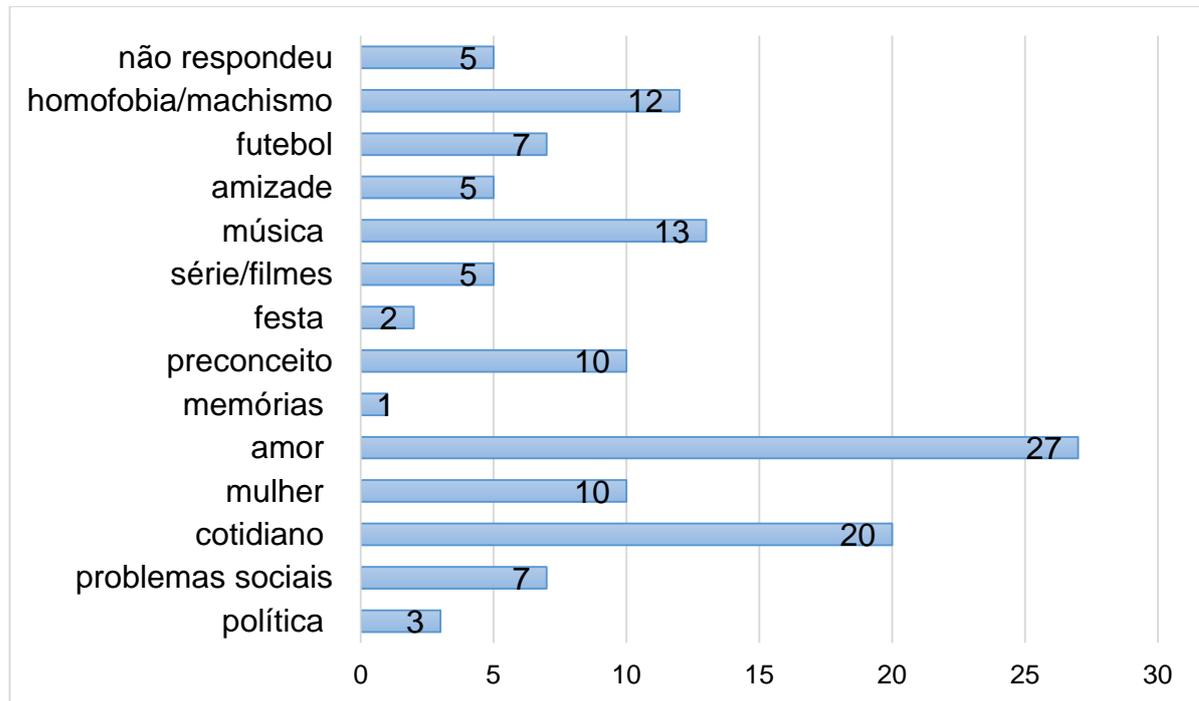
Após a definição do grupo com o qual iríamos trabalhar, decidimos fazer, como já anteriormente comentado, uma enquete, com o objetivo de sondar uma temática de interesse da turma para servir de fio condutor no momento da seleção inicial dos textos a serem trabalhados, bem como compor o projeto de pesquisa que seria submetido para aprovação ao Comitê de Ética. Afinal, para um letramento literário adequado, é imprescindível conhecer os interesses do grupo com o qual se vai experienciar. Assim, após uma rápida conversa com a turma acerca da ideia de desenvolver o projeto de leitura, solicitamos que os discentes opinassem em torno da seguinte pergunta: Sobre qual assunto/temática vocês gostariam de ler e discutir nas aulas de leitura? À medida que surgiram, as dicas foram anotadas na lousa para escolha posterior: política, amor, preconceito, violência, homofobia, cotidiano, mulheres/feminismo, crime, atualidade, filmes/séries, música, futebol, religião. Isso feito, solicitamos, um por um, oralmente, a indicação de até três nomes, o que gerou o seguinte resultado:

Gráfico 9 – Escolha da temática a ser trabalhada

Fonte: autoria da professora pesquisadora, 2019.

Conforme o gráfico, o “amor” foi o tema escolhido predominantemente pela turma. Durante os comentários diante das escolhas, alguns alunos disseram que, por exemplo, os assuntos violência, homofobia e crimes eram interligados, por isso deveriam ser colocados como um item só, mas outros argumentaram ser a homofobia um tipo de crime ou de preconceito, porém não era o único, assim o certo era estarem em itens separados. Dessa forma, a sugestão foi mantê-los separados e com o direito à indicação de três nomes, conforme sinalizado. Para tranquilizá-los, falamos da possibilidade de contemplar outros assuntos citados no processo de diálogo dos textos. Dessa forma, ficaram satisfeitos.

Posteriormente, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética (cf. anexo B), e com a aplicação do questionário, confirmamos a temática a ser trabalhada, através da pergunta 9. Sobre que assuntos você costuma conversar com seus amigos, parentes, e gostaria de serem contemplados nas aulas de leitura? Embora tenham ocorrido alterações nos números, a predominância do “Amor” como temática prevaleceu como opção, como pode ser observado no gráfico:

Gráfico 10 – Confirmação da temática

Fonte: produzido pela professora pesquisadora, 2019.

Considerando a parte III do questionário – Sobre a relação/vivência com textos literários, foram realizadas onze (11) questões. Sobre a primeira “O que representa a leitura de textos literários para você? Como você se sente ao ler/qual sua relação com textos literários?”, apenas dois alunos responderam à primeira parte da pergunta ao indicarem “um caminho diferente para a informação” e “mais aprendizado e mais sabedoria”; onze não responderam; dois afirmaram ter abuso; um indicou sentir-se leve e estranho ao mesmo tempo; dois disseram sentir-se normal; a aluna Lu¹⁸ declarou “minha relação com a literatura é mágica, de afeto e amor”. Quanto aos demais, responderam à segunda parte da pergunta, indicando as seguintes sensações:

Figura 3 – Sensações provocadas pela leitura

¹⁸ Nome fictício.



Fonte: produzida pela professora pesquisadora, 2019.

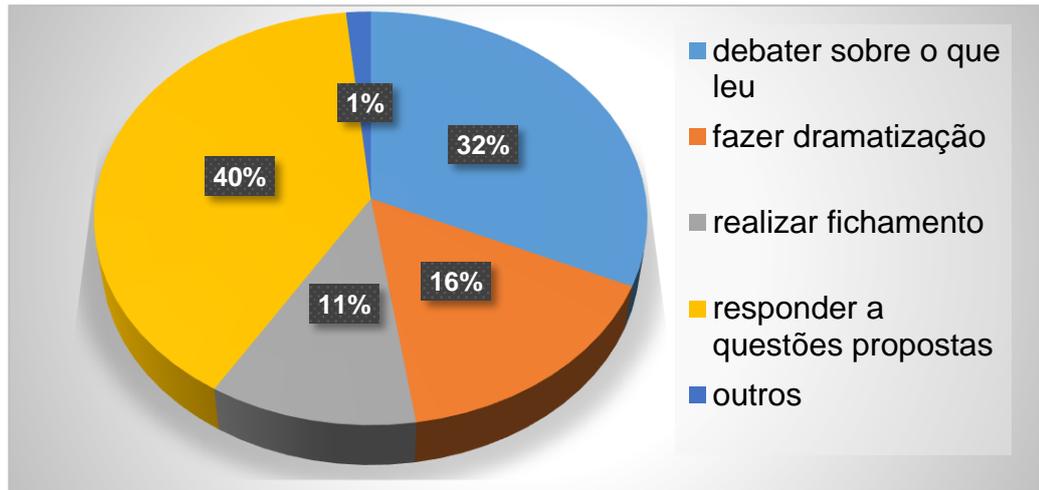
As sensações explicitadas mostram a identificação da leitura literária pela via da compreensão, deleite, do prazer. Essa relação de vivência com o texto literário pode ser associada à categoria da *katharsis*, defendida por Jauss (1979). Além disso, nos remete à interatividade da leitura defendida por Vicent Jouve, para quem a leitura “é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria, das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção.” (JOUVE, 2002 *apud* GRAZIOLI, 2007, p. 95) Possivelmente, essa nutrição, esse alimentar-se de literatura proporciona, para a vida desses leitores, sentimentos de leveza, felicidade, paz, alegria e compreensão, como indicado na figura.

A segunda pergunta versava sobre a recorrência do trabalho do professor anterior com o texto literário. Como resposta, dezoito alunos sinalizaram ter contato com o texto literário uma vez por semana, seguido de duas vezes, com seis votos; mensalmente, três; raramente, seis; um, quase todos os dias; e o restante não respondeu a essa questão. Assim, considerando os que responderam à questão, aproximadamente 70 % dos discentes tinham contato regular com textos literários na escola. Esse contato, para Teresa Colomer é fundamental. Segundo a autora,

A criação de um espaço de leitura individual na escola pretende dar a oportunidade de ler a todos os alunos; aos que têm livros em casa e aos que não os têm; aos que dedicam tempo de lazer à leitura e aos que só leriam os minutos dedicados a realizar as tarefas escolares na aula. (COLOMER, 2007, p. 125)

A fase seguinte era identificar a finalidade das leituras literárias realizadas na escola, o que foi objeto da terceira questão, para a qual era possível marcar mais de uma alternativa. As escolhas resultaram nos seguintes dados:

Gráfico 11- Finalidade das leituras



Fonte: Produção da professora pesquisadora, 2019.

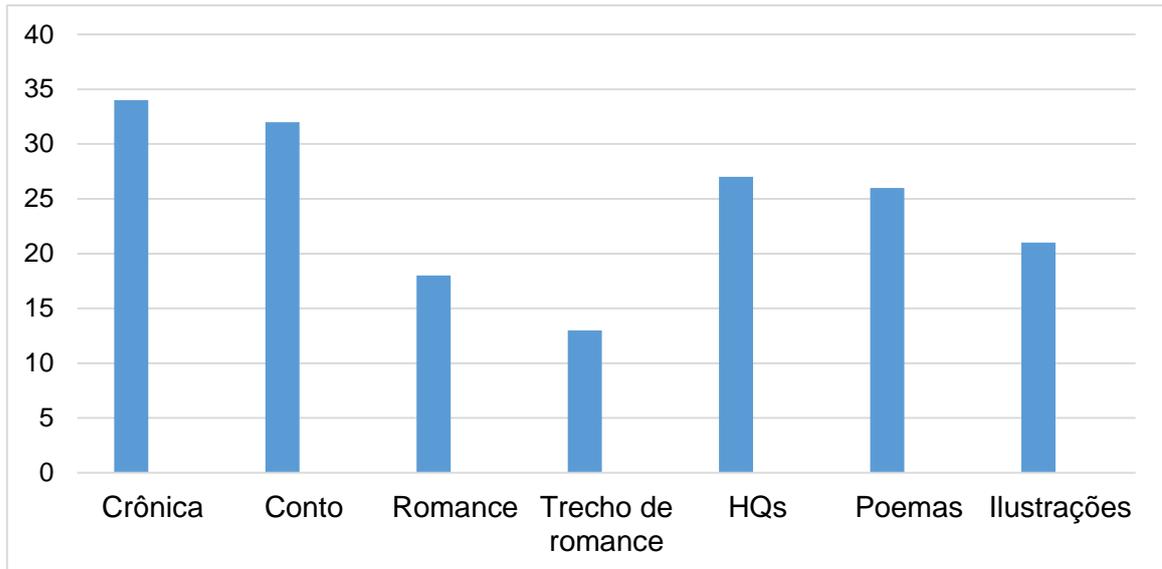
Vale explicitar que, conforme sinalizado pelos participantes da pesquisa, para a realização das atividades em sala, as leituras eram feitas “em voz alta” e/ou “em voz baixa”. Além disso, uma participante marcou a opção “outros”, com a alegação de “não haver esse tipo de leitura em sua escola”. Quanto aos dados, se juntarmos as opções “realizar fichamento” e “responder a questões propostas”, teremos um percentual de 51 %, indicando a forte presença das leituras consideradas obrigatórias para cumprimento de atividades, predominantemente, objetivas, possibilitando ao estudante a apenas “enxergar o texto como objeto de treinos e avaliações”.(MARTINS, 2016, p. 73) Por outro lado, as outras duas opções, que correspondem a um percentual de 48 %, podem indicar a busca de um espaço-tempo (mesmo pontual) para a promoção de um trabalho, sendo dadas vez e voz aos alunos, para que se estabeleça um diálogo entre leitor e texto, e conseqüente experiência literária positivamente significativa, em que se estabeleça um diálogo entre leitor-texto, de modo que professor e alunos, juntos, possam “driblar” as amarras da escola, com seus tempos e currículos “engessados”.

Na quarta questão, perguntamos em quais suportes estavam os textos com os quais os discentes tiveram contato na escola. Como resultado, verificamos que os livros didáticos, individualmente, atingiram o maior índice (19 %) com 34 indicações. Mas, se juntarmos aos LD, os de literatura (30) e folhas xerocadas (25), teremos um percentual de 17 % e 14 %, respectivamente, formando um total de 50 % de contato com textos literários impressos. Podemos somar ainda a esse dado, 16 marcações (9 %) para textos copiados na lousa, e, provavelmente, transcritos para o caderno, o que leva a um percentual de 59 %. Por sua vez, o acesso através das mídias digitais resultou nos seguintes dados: *sites* (27 indicações), *blogs*, 8; *instagram*, 23; *facebook*, 15. Esse resultado aponta para um somatório de 15%, 5%, 13% e 8%, perfazendo 41%.

Esse panorama apresentado revela (ou, pelo menos, sinaliza) algumas preocupações que remetem a estratégias para trazer o texto literário para a sala de aula, quais sejam: o tratamento dado ao LD, visto como um dos (e não “o”) recursos a serem usados em sala de aula; a variedade de suportes para os textos literários; a preocupação em proporcionar o “contato físico” com o texto, perceptível através do índice de 59 % de textos impressos; e, por fim, a inserção na sala de aula/escola de textos literários por meio das mídias digitais, tão presentes fora da escola na vida dos discentes. Podemos dizer que o “terreno” foi preparado. Entretanto, a postura adotada, para contribuir para um processo efetivo de letramento literário deve ir além, ao considerar ações constantes, cotidianas; e, principalmente, focar na relação ativa entre leitor-texto.

Outro ponto de análise diz respeito aos gêneros textuais com os quais os alunos tiveram contato na escola. Como resultado, surgiram os dados apresentados no Gráfico 12 a seguir:

Gráfico 12 - Gêneros de contato na escola



Fonte: produção da professora pesquisadora, 2019.

O resultado aponta para uma diversidade de quatro gêneros literários trabalhados na escola, com o predomínio dos textos curtos em prosa “crônica” e “conto”. Entretanto, chamou-nos a atenção o fato de que dezoito pessoas citaram romance como um dos gêneros trabalhados na escola, embora, diante da última pergunta da parte II do questionário, “O que você lê dentro e fora da escola?”, ninguém tenha marcado tal possibilidade. Todavia, não nos foi possível investigar o motivo dessa contradição.

Dando continuidade às indagações propostas no questionário, três delas nos sinalizariam ações diretas na sequência: a primeira foi a sexta “Cite um autor ‘apresentado’ a você na escola que lhe chamou a atenção. Por quê?” Para estabelecer um comparativo com a questão 6, a décima (10ª) questionava “O que você lê fora da escola (cite um livro e/ou autor)?” Vamos aqui elencar os autores citados, pois percebemos que muitos dos livros listados também apareceram na questão onze (11) “Que livro, conto, crônica, poema (ou outro texto) você indicaria para alguém?” Com as indicações dos escritores das questões 6 e 10, criamos a tabela a seguir.

Tabela 2 – Autores citados pelos adolescentes

AUTORES LIDOS NA ESCOLA	AUTORES LIDOS FORA DA ESCOLA
Augusto Cury (3)	Augusto Cury (6)

Augusto Do Anjos (1)	Amanda Lovelace (2)
Carlos Drummond de Andrade (2)	@sou_petrus (1)
Cecília Meireles (5)	Eliane Brum (2)
Clarice Lispector (2)	J. K. Rowling (8)
Cora Coralina (2)	Jenny Han (3)
José de Alencar (1)	Jojo Moyes (6)
José Lins do Rego (2)	Jonh Green (8)
Kafka (1)	J. R. R. Tolkien (2)
Machado de Assis (3)	Kiera Cass (5)
Manu Sousa (1)	Malala (1)
Monteiro Lobato (1)	Markus Zusak (2)
Rayne Soares (1)	Nicholas Sparks (4)
Ruth Rocha (2)	Paula Pimenta (1)
_____	R.J. Palacio (3)
_____	Rupi Kaur (4)
_____	William P. Young (1)
Não lembrou (10)	Não lê (3)
Não respondeu (4)	Não respondeu (4)

Fonte: autoria da pesquisadora, 2019.

Observando o gráfico, percebemos, na coluna da esquerda, a predominância de autores pertencentes à literatura legitimada pela escola e, por isso, considerada canônica. Márcia Abreu chama a atenção para o fato de que, na classificação de um texto como Literatura (ou Alta Literatura, com A maiúsculo) “entra em cena a difícil questão do valor, que tem pouco a ver com o texto e muito a ver com posições políticas e sociais.” (2006, p. 23). Esse contexto talvez explique situações como a revelada por Neide Rezende, ao citar uma pesquisa sobre leitura literária com jovens de faixa etária equivalente ao ensino médio e constatar que muitos citam livros/textos “advindos de um discurso escolar dos professores nas aulas de literatura”, embora não tenham efetivamente realizado a leitura. (REZENDE, 2014, p. 49) Seria necessária uma investigação posterior para confirmar tal suposição.

Na coluna da direita, observamos a prevalência de autores de *best-sellers*, alguns acessados por eles através das mídias digitais, cujos escritos variam de autoajuda, textos religiosos, histórias de amor a histórias fantásticas. Verificamos também ter sido Augusto Cury o único autor contemplado nas duas listas. Outro aspecto que nos chamou a atenção diz respeito ao fato de essa relação de escritores lidos fora da escola, apresentada acima, ser endossada pelos resultados advindos da pergunta 11. “Que livro, conto, crônica, poema (ou outro texto) você indicaria para alguém?”, e apresentados na Tabela 2 a seguir, de modo a evidenciar uma diversidade de títulos e autores considerados não canônicos. Essa constatação corrobora a afirmação de que “Em geral as leituras do cânone nacional propostas pela escola deixaram há muito de ocupar centralidade na vida dos estudantes, seu lugar hoje é claramente secundário.” (REZENDE, 2014, p. 49)

Tabela 3 – Sugestões de leitura dos alunos

TÍTULOS DOS LIVROS	AUTORES
O pequeno príncipe	Antoine Saint-Exupéry
Seja líder de si mesmo	
Pais brilhantes, professores fascinantes	Augusto Cury (6)
Você é insubstituível	
A princesa salva a si mesma neste livro	Amanda Lovelace (2)
Perfis da internet	@sou_petrus (1)
Bíblia (3)	
Felicidade clandestina (1)	Clarice Lispector (0)
A vida que ninguém vê	Eliane Brum (2)
As coisas que você só vê quando desacelera (1)	Haemin Sunim (0)
Textos cruéis demais para serem lidos rapidamente (2)	Igor Pires Da Silva (0)
A saga Harry Potter	J. K. Rowling (8)
Para todos os garotos que já amei	Jenny Han (3)
Como eu era antes de você	Jojo Moyes (6)
A última carta de amor	
A culpa é das estrelas	Jonh Green (8)

Senhor dos anéis	J. R. R. Tolkien (2)
Coleção seleções	Kiera Cass (5)
O alienista (1)	Machado De Assis (0)
Malala	Malala (1)
A menina que roubava livros	Markus Zusak (2)
Porto seguro	Nicholas Sparks (4)
Um amor pra recordar	
Extraordinário	R.J. Palacio (3)
Outros jeitos de usar a boca	Rupi Kaur (4)
Quem mexeu no meu queijo? (1)	Spencer Jonhson (0)
A cabana	William P. Young (1)
Não lê (3)	

Fonte: elaborada pela professora pesquisadora, 2019.

Percebemos, ao observar os títulos dos textos e/ou livros, com suas respectivas votações, que os adolescentes mantiveram coerência entre as sugestões de leitura e a indicação dos autores lidos fora da escola, conforme Tabela 1, bem como a temática escolhida para a vivência literária. Dessa forma, a explicitação dessas escolhas revela suas “identificações literárias”, o que contribui para delinear o perfil dos leitores e revelar seus horizontes de expectativa. Sobre isso, Aguiar e Bordini (1988, p. 84) afirmam

Se a obra corrobora o sistema de valores e normas do leitor, o horizonte de expectativas desse permanece inalterado e sua posição psicológica é de conforto. Não admira que a literatura de massas, pré-fabricada para satisfazer a concepção que o leitor tem do mundo (...), alcance altos níveis de aceitabilidade

Para as autoras, um percentual de leitura elevado dentro da “zona de conforto” pode promover uma certa monotonia e favorecer, por parte dos alunos/leitores, a aceitação de textos/obras que os desafiem, provoquem estranhamento, de modo a ampliar seus horizontes de expectativa. Por outro lado, a oferta de textos excessivamente distantes da realidade do leitor favorece a não “aceitabilidade do desafio” e, conseqüentemente, a não alteração do horizonte de expectativa. Dessa forma, conhecer o

perfil dos leitores com os quais se vai fazer uma “viagem poética ou literária”¹⁹ é imprescindível para realizar uma proveitosa seleção de textos.

No mais, acreditamos na convivência de todas os tipos de leitura dentro e fora do ambiente escolar, de modo a tornar possível a legitimação (por parte dos adolescentes e da própria escola) de diferentes tipos de literatura. Afinal,

O mundo da escola precisa ser mais amplo que o mundo do aluno. Se não for assim, a escola não estará cumprindo seu objetivo de ampliar horizontes e mostrar que existe um outro mundo possível. (...) Isso vale para a leitura, e ela é um dos mais importantes instrumentos existentes na escola para conseguir tal objetivo. (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 51)

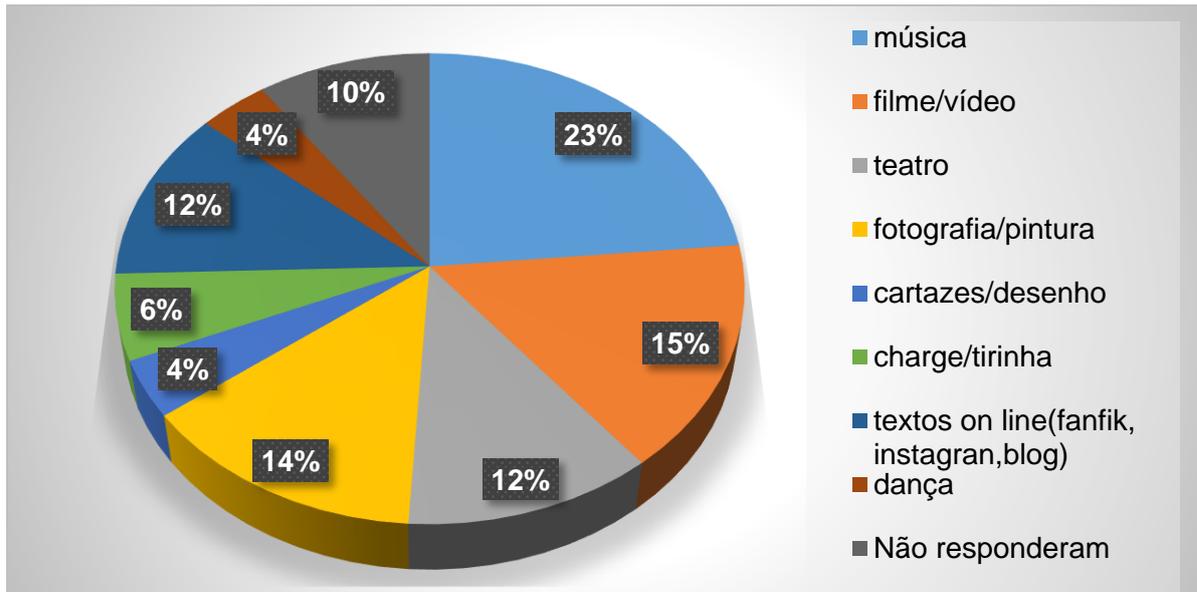
Após o levantamento dos dados que contribuiriam para delinear o perfil dos discentes acerca das vivências com leitura, principalmente literária, dentro e fora da escola, precisávamos sondar seus interesses e/ou preferências no tocante a outras linguagens artísticas, já que estas serviriam para “dialogar” com os textos literários, compondo a terceira base do tripé estrutural da nossa proposta pedagógica. Assim, a quarta parte do questionário de sondagem – IV – Sobre as relações/vivências com outras linguagens, composta por cinco (5) questões, trouxe-nos dados para definir as outras linguagens artísticas que comporiam a proposta.

Inicialmente, foi feita a seguinte pergunta “Você acha que a prática de leitura deve ficar restrita apenas à leitura de textos escritos²⁰ e impressos? Na sua opinião, que outros materiais e/ou manifestações poderiam ser lidos/trabalhados na escola? Por quê?” Como resposta, todos concordaram que a leitura deve transcender a escrita e a impressão. Quanto à segunda parte da pergunta, obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 13 – Sugestões de linguagens

¹⁹ Chamamos “viagem poética ou literária” ao conjunto de experiências com textos literários (em conexão ou não com outras linguagens artísticas) que promova alteração dos horizontes de expectativa dos participantes.

²⁰ Na versão original do questionário, não há a palavra “escritos”. No momento da aplicação, diante de questionamentos de alguns alunos, solicitamos o acréscimo do termo.



Fonte: elaboração da pesquisadora, 2019.

Analisando o gráfico, ficou evidente a influência da música na vida dos adolescentes confirmando uma previsão inicial. Além disso, os dados sinalizaram que outras linguagens poderiam ser exploradas para fazer a conexão com os textos literários durante o desenvolvimento da nossa proposta. Vale destacar também que, dos quarenta e dois alunos, apenas quinze apresentaram o motivo da escolha: oito (8) alunos afirmaram ter identificação com a arte, dois (2), o fato de estarem constantemente conectados, e cinco (5) justificaram que o uso dessas artes dinamiza a aula e promove mais interação.

Com relação à segunda pergunta "Sobre música, qual seu estilo? Cite um(a) cantor (a), banda e música que goste de ouvir", o resultado foi o seguinte: vinte e três (23) indicações para o gosto eclético, nove (9) para o sertanejo e, em terceiro lugar, um empate entre o *rock* e o *gospel*, cada um com cinco (5) votos. Paralelamente, indicaram identificação também com eletrônico, *rap*, *funk*, *hip hop*, MPB, forró, pagode, samba, *reggae*, *trap*, axé como ritmos de interesse. Essa diversidade de estilos evidentemente se replicou na sugestão de cantor (a) e/ou banda. Assim, Wesley Safadão, Xande do Avião, Marília Mendonça, Jorge e Mateus, Clarice Falcão, Shawn Mendes, Legião Urbana, Dorgival Dantas, Tribalistas, *Beatles*, *Skank*, Caetano Veloso, Melim, Jota Quest foram alguns dos nomes citados.

Por sua vez, diante da "pergunta Como é a sua relação com a dança e/ou expressão corporal?", o resultado apontou dezessete (17) alunos com paixão por dança;

(12), com relação razoável, afirmaram até admirar, mas não sabiam ou tinham vergonha de dançar em público; e onze (11), sem empatia com a arte.

Na quarta pergunta “E quanto a filmes, cite um de que goste muito e que indicaria para alguém. Explique o que faz você gostar dele.”, dentre as opções de resposta, apareceram alguns a partir de livros citados na Tabela 2, tais como “Extraordinário”, “*Harry Potter*”, “Como eu era antes de você” e “A culpa é das estrelas”. Foram trinta e cinco (35) sugestões diferentes entre filmes e séries, muitos envolvendo amor, suspense e aventura fantástica. Como explicação, indicaram predominantemente identificação com o estilo e o fato desses filmes tratarem de temas polêmicos com leveza.

Por fim, sobre a pergunta “Para você, qual a importância de observar e/ou analisar ‘textos imagéticos’ (ilustrações, poemas concretos, fotografias)?”, seis (6) não responderam. No mais, as ideias de “melhorar o aprendizado” e “uma forma de dinamizar a aula, torná-la mais atrativa” foram sugeridas, cada uma delas, por dez (10) participantes. Como são sugestões interligadas, podemos juntá-las, apontando para um percentual de, aproximadamente, 50 %. Em seguida, com seis (6) propostas cada, apareceram “despertar a imaginação” e “ampliar a capacidade de observação”, por fim, com quatro citações, os textos imagéticos foram considerados “uma forma diferente de ler”.

Pelas respostas apresentadas, fica evidente que as linguagens artísticas, como música, cinema, teatro, fotografia, dança, dentre outras, fazem parte da vida externa à escola, e como os discentes percebem os benefícios da entrada delas na sala de aula. Maria Valdênia da Silva (2014) chama a atenção para a necessidade de relacionar, através de atividades planejadas, a linguagem literária a outras linguagens, como musical, cinematográfica, digital, pictórica, teatral, para contribuir com o processo de letramento literário. Assim, percebemos, por parte dos alunos, a abertura, consciente ou não, da possibilidade de ampliação do horizonte de expectativa, em experienciar essa “viagem poética” proposta.

Ademais, os dados coletados a partir do questionário de sondagem trouxeram-nos elementos importantes no tocante à determinação do horizonte de expectativa dos participantes, de modo a contribuir efetivamente para a construção da sequência

pedagógica a ser aplicada e sobre a qual discorreremos mais adiante. Antes, porém, apontaremos outros instrumentos de coleta de dados que se fizeram necessários.

3.4.1.2 A observação participante, o registro em foto e vídeo, os diários de leitura e de pesquisa

Além do questionário de sondagem, consideramos, como instrumentos de coleta de dados, **a observação participante**, com o objetivo de, além de acompanhar, compartilhar com eles as reações, os prazeres, os desprazeres, as pedras no caminho, o despertar de novas perspectivas diante das pedras, o novo percurso a seguir. Entretanto, esse envolvimento direto, esse compartilhamento do vivido, muitas vezes, repleto de emoções e/ou sensações vividas de forma intensa, pode confundir a objetividade necessária a um olhar de pesquisador no momento de avaliar a eficácia do trabalho proposto.

Dessa forma, são necessários instrumentos adicionais, quais sejam o **registro em foto e vídeo**, como forma de marcar alguns momentos e, posteriormente, acionar as lembranças, as ações, reflexões, as emoções experimentadas em ocasiões consideradas marcantes; além das anotações do **diário de leitura** proposto aos adolescentes para que tivessem a oportunidade de acompanhar o vivenciado sob suas particularidades, suas formas de perceber a si e aos outros. Registramos também nossas ações, inquietações, certezas, impressões, decisões, em nosso **diário de pesquisa**, outro mecanismo de coleta e análise de dados. Dessa forma, teríamos oportunidade de comparar as perspectivas dos meninos e nossas em relação à experiência, cruzar dados, e sentimentos, para perceber as falhas e acertos diante dos caminhos escolhidos, traçar novas rotas e descobrir-se em novos itinerários.

Assim, diante dos dados coletados e dos questionamentos a partir deles gerados, devemos nos conscientizar da necessidade cada vez maior de estudos teórico-metodológicos, de planejamentos, de ações sistemáticas, de experimentações, de vivências poéticas, de intensificar-se enquanto leitor e pesquisador, de interseções e de agregações de gostos, de (des)prazeres, com o objetivo maior de promover um letramento literário eficaz. Com esse pensamento, conduzimos a elaboração da SD.

3.4.2. Desenho (mapa) do percurso da viagem: a SD

Nos tópicos anteriores, apontamos que nossa proposta pedagógica foi aplicada no IFPB – Campus Esperança, com 42 adolescentes de 13 a 16 anos, alunos do primeiro ano do Curso Médio Integrado ao Técnico em Informática, turma 2019. As atividades ocorreram no período de 09 de setembro a 12 de dezembro de 2019. Estavam previstos 10 (dez) encontros com duração de 2 ou 4 horas semanais, no entanto, o fechamento de alguns deles acabou se estendendo para além do previsto, bem como houve semana em que não foi possível a aplicação, devido a eventos ocorridos no espaço escolar, tanto por parte da EMEF Josefa Araújo Pinheiro, como pelo IFPB. Assim, a vivência dos momentos ocorreu em 28 (vinte oito) horas aula, sempre às quartas e/ou quintas-feiras, dias em que ministrava aula e, eventualmente, às sextas, em horário extra. Vale lembrar que a ideia inicial era aplicar a sequência em um espaço alternativo à sala de aula, com um número menor de participantes, escolhidos por sorteio, oriundos de turmas de cursos diferentes, para intensificar a concepção de círculo de leitura defendido por Cosson (2017). Entretanto, como já explicado, a escola não dispunha de espaço tempo para que assim ocorresse.

Durante o processo de escritura da sequência didática (cf. apêndice A), buscamos a consciência de que, para promover um letramento literário eficaz, é necessário um conjunto de ações planejadas, o que não implica apenas em escolher um método considerado bem estruturado. Aguiar e Bordini (1988, p. 28) defendem que “alguns princípios básicos norteiam o ensino de literatura: o atendimento aos interesses do leitor, a provocação de novos interesses que lhe agucem o senso crítico e a preservação do caráter lúdico do jogo literário.”

Para atender a esses princípios, segundo as autoras, é necessário o professor ter clareza sobre sua concepção do literário, estudar as teorias literárias que a embasam; ser um leitor maduro; conhecer um acervo literário significativo que lhe permita fazer uma seleção de textos adequada para atingir os objetivos pretendidos e escolher um método condizente com seu perfil. E isso demanda tempo. Por isso, simultaneamente aos estudos teórico-metodológicos, quando da elaboração da versão definitiva do projeto a ser submetido ao Comitê de Ética, já que íamos lidar com seres humanos, a, aproximadamente, seis meses antes da aplicação da sequência didática, começamos o processo de construção desta. Para tanto, era necessário esboçar os caminhos a serem percorridos durante nossa viagem literária; traçar metas a curto e longo prazo;

aproximar-se dos discentes, os companheiros da viagem, através da sondagem do tema para “compor o cenário” (no caso, a enquete realizada em março de 2019, durante a elaboração do projeto), bem como de informações gerais (cujos dados foram obtidos através da observação diária, bem como do questionário de sondagem aplicado em junho de 2019²¹) sobre família, relação com leitura/leitura literária, preferências musicais, além de outras linguagens. Além disso, (re)ler muitos textos para escolha de quais usar, decidir a ordem dos textos (qual seria usado como motivação ou gancho para outra atividade); analisar que outras linguagens artísticas encaixariam em determinada situação; considerar espaços para “trilhas alternativas”, já que o percurso poderia ser modificado de acordo com a receptividade da turma. Enfim, vivenciar o necessário processo prévio da escritura da sequência didática.

Ciente dessas questões e, após o mapeamento do horizonte de expectativas dos alunos, mediante a enquete e dados dos questionário de sondagem, o passo seguinte foi a concretização da construção da sequência didática (o mapa da viagem), para a qual buscamos mesclar três concepções que se tornaram eixos norteadores do letramento proposto. A primeira constituiu-se do uso do **método recepcional**, proposto por Aguiar e Bordini (1988), considerando suas cinco etapas: para a determinação do horizonte de expectativas dos adolescentes, realizamos, inicialmente, a enquete, a fim de verificar a temática a ser trabalhada. Em seguida, aplicamos o questionário de sondagem e, durante a execução da sequência, observamos as impressões, (re)ações dos discentes, bem como as anotações do primeiro encontro, nos diários de pesquisa e de leitura. Assim, a partir da temática “Amor” por eles escolhida, fizemos um momento de sensibilização usando músicas na versão instrumental (“Wave”, de Tom Jobim; “Amor / I love you”, de Tribalistas; “Valsa da Bela e a Fera”; e “Miosótis”, de Antônio Celso Ribeiro), além de uma dinâmica a partir de conceitos literários de amor, (trechos de textos – poemas, romances, letras de música, contos, ...) de escritores, como Adélia Prado, Carlos Drummond de Andrade, Frejat, Jota Quest, Bráulio Bessa, Jorge Amado, Rupi Kaur, Djavan.

Para o atendimento do horizonte de expectativa, além do vídeo musical “Ouvi dizer”, da banda Melim, contemplamos os textos “Enleio”, de Carlos Drummond de Andrade; “Ternura”, de Vinicius de Moraes; e “Teresa”, de Manuel Bandeira, em um

²¹ O questionário foi aplicado em junho após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, cujo resultado foi divulgado em 22 de maio de 2019.

primeiro momento, e, a partir da “Crônica de um amor anunciado”, de Martha Medeiros, estabelecemos conversas com “Bilhete”, de Mário Quintana; “Amor I love you” e “O seu santo nome”, de Carlos Drummond de Andrade.

Por sua vez, na terceira etapa – o rompimento do horizonte de expectativa do leitor, consideramos textos que trouxessem elementos de estranhamento, quer seja na temática, quer na composição. Dessa forma, para possibilitar novos olhares sobre a temática e a construção de textos, trouxemos o clipe da canção “Depois”, de Marisa Monte, além de atividades como a releitura de “Ausência”, de Vinícius; o encontro com uma apresentação de tango, do texto “Tango”, de Dirceu Câmara Leal, tanto no original, quanto na plataforma *prezi*. Ademais, conheceram uma sessão de leitura de cartas por meio de um vídeo; e tiveram contato com versões em cordel, histórias em quadrinhos e curta metragem de “A cartomante”, de Machado de Assis.

Na quarta etapa - a provocação do questionamento do horizonte de expectativa, apresentamos um trecho de uma entrevista com Rubem Alves, na qual ele conceituava o sentimento do amor. Usamos também a leitura que o autor fez de “As semelhanças do amor”, de Drummond, através de “As razões do amor”. Além disso, mostramos um desejo de um “Amor feinho”, de Adélia Prado, em interação com imagens para serem avaliadas como “amores feios” e “amores bonitos”. Ademais, analisamos três textos criados a partir de “Quadrilha”, de Drummond: duas animações e “Os três mal-amados”, de João Cabral de Melo Neto.

Por fim, para a quinta etapa – o alargamento do horizonte de expectativas do leitor, partimos de “Toda forma de amor”, de Lulu Santos, passamos por imagens a serem avaliadas como justa ou injusta a forma de amar, até chegarmos ao estudo do curta “*In a Heartbeat*” sobre a descoberta do amor entre dois meninos.

É fundamental esclarecer, em primeiro lugar, que a descrição apresentada contempla um panorama geral dos textos escolhidos para o trabalho. O processo da recepção por parte da turma está detalhado no próximo capítulo. Além disso, as etapas do método recepcional estão didaticamente explicitadas, como um eixo norteador. Na prática, evidentemente, não foram ações “engessadas”; como cada pessoa estabelece sua relação leitor-texto em seus tempos, simultaneamente vivenciaram as etapas do método também em tempos e de maneiras diferentes.

Como segundo eixo norteador da nossa sequência, consideramos a proposta de **letramento literário** de Cosson (2016), fazendo uso dos princípios da sequência básica em seus quatro passos constitutivos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Assim, em cada etapa do método recepcional, desenhamos atividades que permitissem o caminhar mais atrativo, envolvente, desafiador. A título de exemplo, para trabalhar o conto “Tango”, de Dirceu Câmara Leal, usamos, como motivação, uma adivinhação para chegar ao título. Em seguida, exibimos um vídeo de um casal dançando o ritmo. Na terceira fase, lemos o conto impresso, comparamos com uma versão na plataforma *prezi*, para, em seguida, debatermos sobre a experiência literária. No capítulo seguinte, há a descrição de outras atividades. Ademais, de Cosson (2017), consideramos, ainda, noções dos círculos de leitura semiestruturado, no sentido de partir de orientações para guiar as atividades do grupo ou comunidade de leitores. Vale ressaltar que não estruturamos a rigor os círculos de leitura, mas nos inspiramos na concepção apresentada pelo autor.

Por fim, o terceiro eixo norteador foi a promoção da interação, do **diálogo com outras linguagens**, como música, dança, cinema, por acreditarmos que, de um modo geral, as artes têm o poder de transformar. Segundo Cosson (2016, p. 47), a experiência do literário deve ser o centro do ensino de literatura; este não pode ser reduzido ao sistema canônico na escolha das obras, e precisa estabelecer as ligações existentes com outras artes e saberes.

Tendo como base os eixos norteadores, elaboramos a sequência didática, cientes de que ela continuaria “em aberto”, em constante avaliação e, por isso, passível de alterações conforme fosse sendo vivenciada; as reações dos alunos (explicitadas oralmente, ou pelas expressões corporais, ou ainda através dos diários de leitura), além das anotações em nosso diário de pesquisa, basicamente indicariam a necessidade de mudanças no caminho a ser trilhado. Afinal de contas, a sala de aula é um espaço de experimentações, em que há trocas de saberes, vivências, impressões, sensações, reações, os quais direcionam nossas ações futuras, mantendo o planejado ou alterando rotas. Como defende Guimarães (2014, p. 71), ao se trabalhar literatura, é imprescindível que professor e aluno, juntos, construam e desbravem a estrada da leitura literária. Ao considerar essa forma de planejar nossas

ações, ensejamos uma “viagem” poética positivamente marcante²², de modo a possibilitar aos envolvidos um amadurecimento como leitor²³ e como pessoa. Vale ressaltar que, no último encontro, em parceria com um colega professor, realizamos um momento final de avaliação, por meio da ferramenta digital *mentimeter*, cujos resultados serão apresentados ao final do terceiro capítulo.

Como culminância da “viagem poética”, inicialmente, planejamos um sarau literário, envolvendo a comunidade acadêmica, no qual seriam apresentadas as atividades realizadas ao longo da experiência, além da leitura de outros textos. Entretanto, nossas vivências se estenderam até meados de dezembro e, portanto, havia um “atropelo” de eventos em ambas as instituições, bem como o fechamento do ano letivo, devido aos “gessos” do sistema. Assim, optamos em realizar uma roda de poesia no espaço da sala de aula, até porque não poderíamos finalizar os trabalhos sem alimentar-nos de poesia, de histórias, perpassadas por música e outras artes.

Feitas essas considerações, direcionamo-nos ao capítulo seguinte, no qual detalharemos os encontros realizados, explicitando as ações, impressões, os prazeres, os saberes, os sabores, bem como algumas reflexões em torno da prática de letramento literário proposta.

²² Chamamos de “viagem poética positivamente marcante” a experiência literária que possibilite o prazer e a ampliação do horizonte de expectativa do leitor.

²³ Para Cosson (2009, p. 27 *apud* Guimarães, 2014, p. 57-8), leitor maduro “é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo.”

4 VIVÊNCIAS POÉTICAS: ENTRE TEXTOS LITERÁRIOS E OUTRAS LINGUAGENS

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?²⁴
(ANDRADE, 2012, p. 12)

Com as fantasias produzidas na interação leitor-literatura surgem, como que grudados, elementos de conhecimento. Assim, o percurso do leitor, em si mesmo e por si só, é pedagógico. Assim, a ficção ensina. O importante, portanto, é o encontro. Há sempre um livro à nossa espera...e se esse livro não der conta da expectativa, outros tantos ainda existem, ainda à espera...Desejo (diálogo/construção), des-gelo (emoção/percepção), des-coberta (aventura no mundo). (SILVA, E. T., 2008, p. 30)

Para Rildo Cosson (2016, p. 23), a escola deve assumir a responsabilidade de promover o letramento literário, mas este não deve ser compreendido “apenas como um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço”. (SOUZA; COSSON, 2011, p. 101)

Por sua vez, Miriam Zafalon, no artigo intitulado “Refletindo sobre a leitura e o ensino da literatura”, chama a atenção para o fato de que

Não existem fórmulas prontas para o ensino da literatura; conta-se com o bom senso e sensibilidade do professor, além, é claro, de uma preparação advinda de muitas leituras e de um planejamento assentado em ideias teóricas que permitam uma boa adequação entre os propósitos do professor e as aspirações dos adolescentes. Ensinar literatura depende de posturas teóricas, pedagógicas e políticas. (ZAFALON, 2007, p. 15)

²⁴ ANDRADE, Carlos Drummond. Procura da poesia. In: A rosa do povo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 11-12.

Dessa forma, tal incumbência não pode ser confundida com a forma equivocada como a literatura vem sendo, predominantemente, trabalhada nas escolas, ou seja, a serviço do historicismo e/ou exercícios a partir de textos fragmentados com o objetivo de categorizá-los; ou ainda como pretexto para exercícios gramaticais disfarçados de questões contextualizadas.

Assim, na busca de promover o encontro de que fala Ezequiel Theodoro Silva na epígrafe deste capítulo, sem querer apontar uma “fórmula pronta e acabada”, propomos uma sequência didática (produto final de nosso trabalho) cujo percurso será apresentado ao longo deste capítulo. Além da descrição de nossas ações, apresentamos também algumas reflexões oriundas das vivências experienciadas. Assim, para conhecer como foi o “atravessamento da ponte”, etapa essencialmente significativa no nosso trabalho, acompanhem os passos a seguir.

4.1 Sequência didática: Uma viagem literária pelos caminhos do amor

Conforme dito anteriormente, o método recepcional, proposto por Aguiar e Bordini (1988), constituiu o primeiro eixo norteador do processo de letramento literário por nós proposto. Podemos dizer que foi o “esqueleto” da sequência didática planejada. Entretanto, como já apontado no capítulo metodológico, a adoção dessa perspectiva não implica em uma aplicação “engessada” do método, já que cada leitor-sujeito estabelece o diálogo com os textos em tempos e modos diversos, de forma que a divisão dos subtítulos aqui proposta (quando ao método fizerem referência) é meramente didática. Outro aspecto que vale esclarecer: os nomes apresentados na referência aos discentes são fictícios, frutos de uma consulta pós aplicação da pesquisa sobre que nome artístico adotariam caso se tornassem escritores.

Quanto à aplicação da proposta metodológica, como primeiro passo, segundo as autoras, devem ser observados os valores dos sujeitos, considerando-se aspectos linguísticos e sociais, ou seja, é imprescindível buscar informações para determinar o horizonte de expectativas do leitor. Assim, a realização da enquete e do questionário nos possibilitou definições no tocante à temática central a ser trabalhada, a outros temas com os quais se poderia fazer conexões, a escritores. Além disso, nos mostrou preferências sobre estilo musical, filmes ou séries; relação com dança e/ou expressão

corporal, o que favoreceu nossas escolhas para compor o diálogo desejado com outras linguagens artísticas, outro eixo norteador pensado como uma forma de intensificar a experiência literária.

Se a enquete e questionário permitiram uma determinação parcial do horizonte de expectativa do leitor, precisávamos direcionar nosso olhar para a temática “Amor”, escolhida pelos discentes, de modo a identificar as percepções que eles tinham sobre tal sentimento. Assim, poderíamos planejar de modo mais assertivo as etapas da sequência diária de nossa proposta pautada, como já dito no decorrer deste trabalho, em nuances da proposta de Cosson (2016) definido também como eixo norteador. Por isso, esse foi o foco do nosso primeiro encontro.

No processo de formação de leitor, a escola, segundo Colomer, precisa promover ações de compartilhamento de leitura como uma das formas de se estabelecer experiências de leitura que “despertem” o gosto e o juízo de valor, de modo a contribuir para a necessária “formação interpretativa”. Para a autora,

compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la. (COLOMER, 2007, p. 147)

Assim, nossa sequência se constitui com uma “ponte” possível para o estabelecimento de um caminho para a formação de leitores autônomos de textos literários. Quanto à temática da experiência, os adolescentes escolheram o “Amor” para compor o “cenário” da viagem literária.

4.1.1 Pegando a estrada ...

No dia 04 de setembro, após alguns contratemplos, dentre os quais a finalização da sequência, ajustes de horário, eventos escolares, iniciamos a aplicação de nossa sequência com o momento motivacional intitulado “Para início de conversa...” É válido ressaltar que, para o encontro a ser vivenciado, consideramos os passos constitutivos da sequência básica proposta por Cosson (2016). Assim, todos os encontros foram iniciados por uma atividade de Motivação, pautada nas ideias do autor.

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária. (COSSON, 2016, p.53-4)

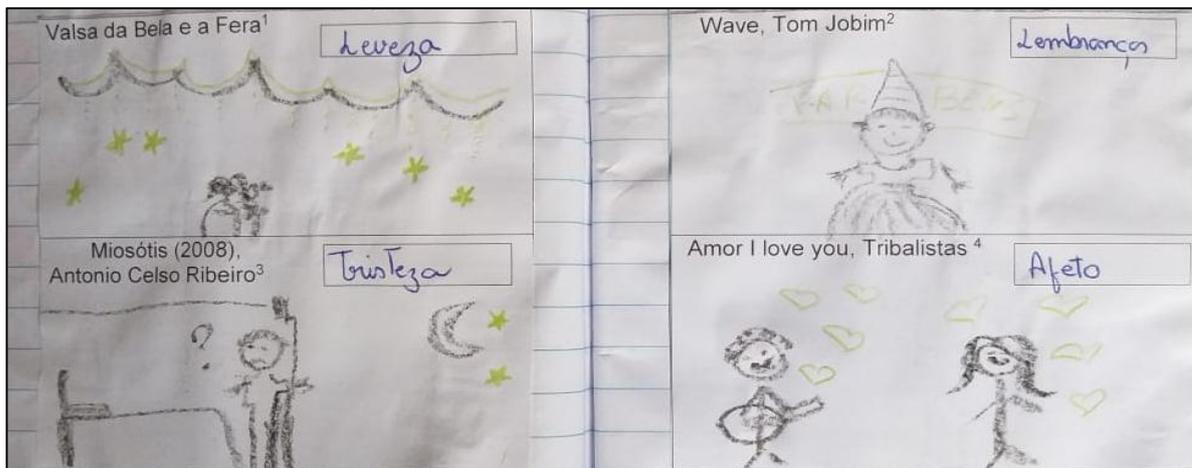
Posto isso, convidamos nossos adolescentes a “pegar suas chaves” e “abrir as portas” para começarmos nossa “viagem literária”. Assim, após explicação acerca da participação de uma dinâmica envolvendo música, desenho e palavras, entregamos o “Cartão da sensibilização”²⁵, com a orientação de que os participantes deveriam, durante a execução das peças musicais²⁶, usar cores e traçados, na parte maior do cartão, e uma palavra, no retângulo menor, que representasse a sensação despertada. Vale a pena ressaltar que optamos pela versão instrumental das peças, para evitar influência do texto verbal.

Durante a dinâmica, os alunos ficaram entusiasmados, querendo ficar mais do que o tempo determinado (1 min) para cumprir a tarefa. Em seguida, era uma agitação para compartilhar com os colegas a experiência. Como resultado, podemos observar uma diversidade de ilustrações no “cartão de sensibilização”, como mostram as Figuras 4a, 4b e 4c, apresentadas abaixo. Verificamos também que eles foram “atravesados” de forma também diversa, a exemplo da discente Mabelly definir o sentimento de leveza a partir da valsa de “A Bela e Fera”, enquanto a discente Rosa Diaz demonstrar o mesmo sentimento em “Wave”, de Tom Jobim, e a discente Lu Ledra, em “Miosótis”, de Antônio Celso Ribeiro. Analisando os diários, detectamos que a tristeza foi o sentimento mais constante para representar “Miosótis”.

Figura 4a – Cartão da sensibilização 1

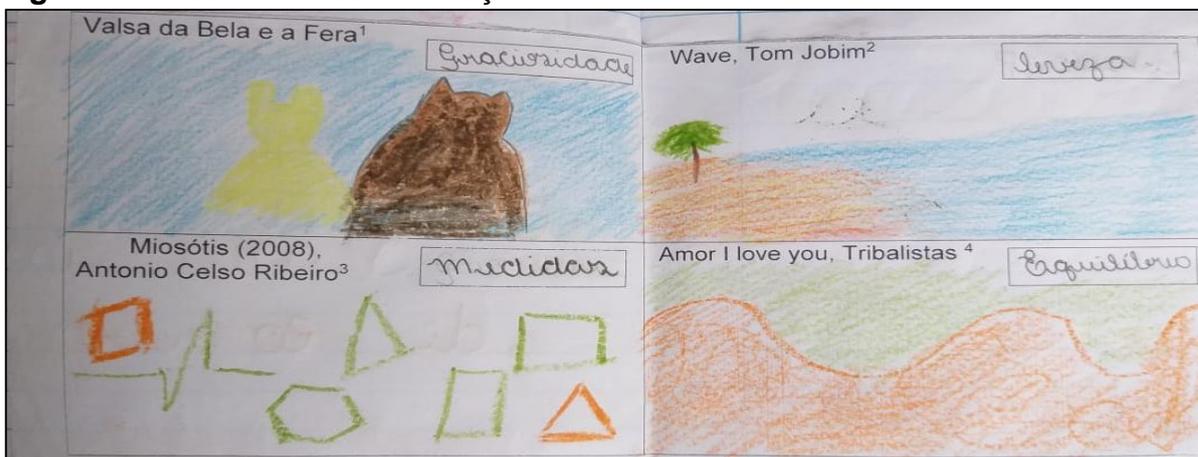
²⁵ Trata-se de um cartão dividido em quatro partes, contendo os títulos das peças musicais a serem executadas, além de um espaço para desenho, bem como à direita, na parte superior, um retângulo no qual deve constar uma palavra que resuma a sensação sentida pelo aluno durante a execução da música.

²⁶ As peças musicais escolhidas foram: Valsa da Bela e a Fera; Wave, de Tom Jobim; Miosótis, de Antônio Celso Ribeiro; e Amor / love you, de Tribalistas, nas versões disponíveis, respectivamente, em https://www.youtube.com/watch?v=hGetPbkCj_M; https://www.youtube.com/watch?v=3y-6_RWdeuk; <https://www.youtube.com/watch?v=LOS2RvTV0bQ>; <https://www.youtube.com/watch?v=bEwHYfDI-rmY>.



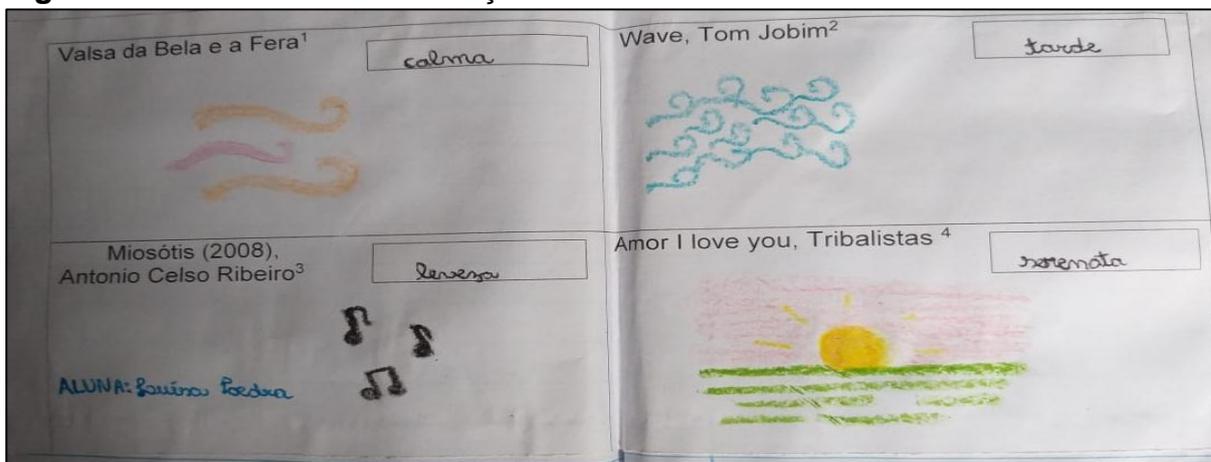
Fonte: Diário de leitura da discente Mabelly, 2019.

Figura 4b – Cartão da sensibilização 2



Fonte: Diário de leitura da discente Rosa Diaz, 2019.

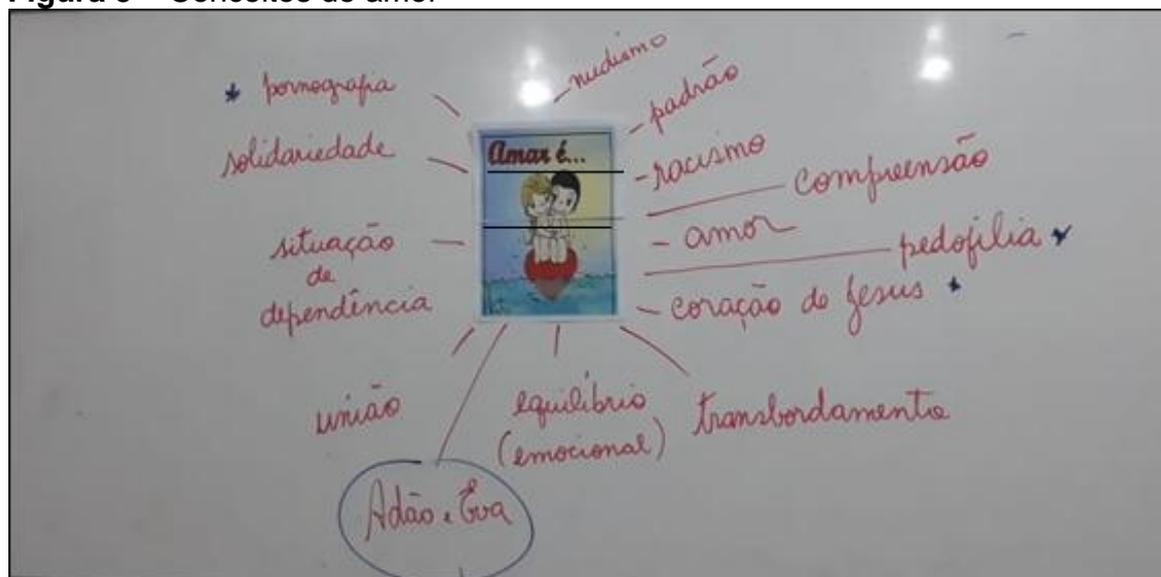
Figura 4c – Cartão da sensibilização 3



Fonte: Diário de leitura da discente Lu Ledra, 2019.

Após o compartilhamento dos atravessamentos poéticos, com o objetivo de evidenciar o conceito que os discentes tinham sobre o amor/ o amar, foi afixada no quadro a imagem tradicional do “boneco Amar é...” a partir da qual os alunos foram sugerindo expressões como mostra a Figura 5 a seguir.

Figura 5 – Conceitos de amor



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Inicialmente, foi apresentada apenas a metade inferior da imagem, a partir da qual surgiram “situação de dependência, união, transbordamento, coração de Jesus”. Ao afixarmos a parte superior, sem a expressão “Amar é...”, foram citadas as outras expressões presentes na imagem acima. Durante a discussão, o discente Cacau, ao citar os termos “padrão” e “racismo”, chamou a atenção para o fato de o casal representado ser branco e hétero. Por fim, ao ser afixada a parte final da imagem, destacaram as expressões “pornografia”, “pedofilia” e “nudismo” como não representações de amor. Além disso, alguns sugeriram a retirada da expressão “coração de Jesus”, defendendo que a cena não tratava desse tipo de amor. Outros, porém, queriam a manutenção, alegando ser uma forma de amar. Acrescentaram-se, ainda, conceitos como respeito, cumplicidade, doação, sacrifício, amizade, felicidade, proteção, confiança. Nesse primeiro momento, por parte dos discentes, já houve sinais de receptividade, considerada um dos conceitos básicos que devem ser operacionalizados quando se pretende contribuir com o processo de transformação dos horizontes de expectativas (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 88)

Na sequência, foram convidados a conhecerem algumas concepções de amor²⁷ presentes em textos diversos. Para tanto, deveriam retirar de uma sacolinha, um de cada vez, sem direito à escolha, um conceito afixado em um pirulito em forma de coração, a partir do qual deveriam se posicionar oralmente. Foi uma algazarra, inicialmente, mais pelo pirulito do que pelo texto. Acalmados os ânimos, começaram a compartilhar conceito e opinião. Inicialmente, diante da explanação de um, perguntávamos se alguém tinha algum texto com ideia semelhante, com o intuito de que comparassem as escolhas e percepções. Colomer (2007, p. 144) lembra que “comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valoração social.”. Com o passar do tempo, foram estabelecendo as relações de similaridade ou oposição, embora alguns tenham preferido não participar da discussão. A discente Lola destacou a frase de Fernando Sabino. “Amor é dádiva, renúncia de si mesmo na aceitação do outro”. Sobre ela, afirmou não concordar com a frase, pois quem ama não poderia “abrir mão” de si mesmo.

Por sua vez, a discente Claryanne Mally declarou não concordar com a opinião da colega, já que havia interpretado a frase de outra forma.

Acho que esse não é o sentido do texto. Acho que sua frase tem a ver com a minha, de Adélia Prado, que diz “Amor pra mim é ser capaz de permitir que aquele que eu amo exista como tal, como ele mesmo. Isso é o mais pleno amor. Dar liberdade dele existir ao meu lado do jeito que ele.” Eu acho que, na frase que você pegou, renunciar a si ... como é? ...na aceitação do outro... é assim? é como eu entendo a de Adélia, é permitir que a pessoa seja quem ela quiser, aceitar o que ela quer ser, mesmo que você tenha vontade de controlar o outro...

A discente KiPanda entrevistou e disse que a frase dela trazia noção oposta à da frase de Adélia. Leu, então, sua frase que dizia “Não precisa mudar/vou me adaptar ao seu jeito/seus costumes, seus defeitos/seus ciúmes, suas caras/pra que mudá-las?”, composição de Ivete Sangalo, e chamou a atenção para o fato de que o eu desse texto apresentava todos os indícios para viver uma relação abusiva, de negação

²⁷ Os conceitos de amor fazem referência a trechos/ estrofes retirados de citações, poemas, contos, músicas de diferentes autores/compositores da nossa língua e estrangeiro, quais sejam Adélia Prado, Nelson Rodrigues, Jorge Amado, Fernando Sabino, Hélio Pellegrino, Pedro Bloch, Tom Jobim, Drummond, Frejat, Djavan, Voltaire, Henry David Thoreau, Aristóteles, Elbert Hubbard, Sófocles, Erich Fromm, Bráulio Bessa, Platão, R. Cavalcante, Rupi Kaur, Marisa Monte, Camões, Pitty, Jota Quest, Nando Reis, Ivete Sangalo, Mário Quintana.

de si em função dos outros como a frase da discente Lola. Nesse momento, a discente Vivian Darkbloom disse

Ah, espera que isso tem muito a ver com a minha frase, de uma autora que amo; é uma frase de Rupi Kaur, que diz “como você ama a si mesma é/como você ensina todo mundo a te amar”. Ou seja, se você se respeita, as pessoas vão te respeitar, mas, se você vai se moldar ao outro, se vai ser como o outro quer, as pessoas não vão te respeitar, aí pode até acabar numa relação abusiva. Basta ver aí o número de mulheres que vivem assim e depois acabam mortas, assassinadas, entendeu?

Para fecharmos a ilustração, foi interessante a intervenção do discente Emanuel James, cuja audição de um dos ouvidos é extremamente afetada. Ele falou: “Professora, eu quero dizer o que penso... pra mim, amar é repetir as coisas quando o coleguinha não consegue ouvir.”

A intervenção de Emanuel James provocou risos e alguns incentivos, como “Muito bem!”, “É isso aí!”. É interessante perceber que há pouco tempo ele não faria esse tipo de comentário, por medo de discriminação devido a sua condição. A fala de Emanuel mostra que ele trouxe a discussão para sua realidade, reconstruindo o tópico da discussão marcado pelos conceitos por nós selecionados e obrigando à turma a se transportar para a sua leitura (amor na concepção da alteridade), feita a partir do seu lugar de sujeito com deficiência auditiva.

Ao final do encontro, orientamos à turma acerca da importância de registrar, ao término de cada encontro, não só aquela, mas as outras vivências, os atravessamentos poéticos experienciados, tanto para o acompanhamento e avaliação do projeto, como para eles mesmos, futuramente, reviverem as atividades, as impressões, as sensações. Assim, foi-lhes entregue um caderno simples, como mostra a Figura 6 abaixo, o qual funcionaria como o diário de leitura, com a ideia de, posteriormente, personalizarem as capas.

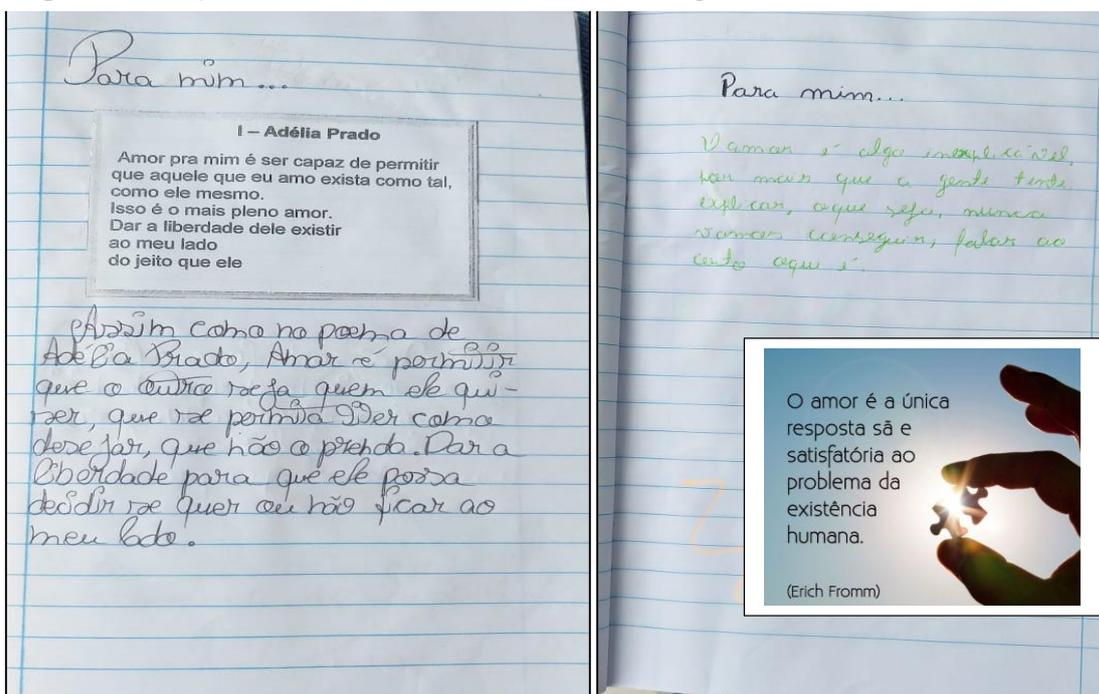
Figura 6 – Imagem do caderno distribuído



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

A ideia inicial era que fizessem a personalização da capa do caderno/diário em casa, mas, de imediato, já sinalizaram o desejo de que tal momento fosse coletivo, na sala. Combinamos, então, de, mais adiante, após vários encontros, realizarmos essa ação. Para finalizar o dia, foi solicitado que colassem o conceito sorteado no diário de leitura e registrassem o posicionamento apresentado, como mostrado na Figura 7 a seguir.

Figura 7 - Opiniões sobre conceito de amor: registro no diário de leitura



Fonte: Diários de leitura dos discentes Claryanne Mally e Indelécio Rodrigues, respectivamente, 2019.

Os registros nos diários dos discentes Claryanne Mally e Indelécio Rodrigues, bem como o espelho da discussão apresentado anteriormente, representam como os discentes, de um modo geral, se comportaram diante da atividade proposta. Alguns, ao se posicionarem, perceberam as marcas textuais, através das palavras chave do texto, ao estabelecerem pontes com as falas dos colegas e com o conceito recebido, mesmo, em alguns momentos, parafrazeando as informações, como ocorreu com Claryanne Mally. Outros acrescentaram discussões mais amplas, transcenderam o texto e trouxeram à tona questões da vivência, a exemplo do discente Emanuel James, que conduziu a discussão para uma concepção fora da rota dos textos escolhidos, estabelecendo pontes com suas condições pessoais; ou da discente Vivian Dark-

bloom, que abordou a questão da violência contra a mulher por meio de relações abusivas e suas consequências, como os altos índices de feminicídio, promovendo o que Giroto e Souza (2010, p. 70) chamam de conexão texto-mundo, e Celso Ferrarezi Jr. e Robson S. de Carvalho, de leitura interpretativa²⁸. Evidencia-se, através da atividade, a ideia da pluralidade dos contatos de um leitor com o texto defendida por Fraga Rocco, quando afirma que “eles (os contatos) se dão na medida das possibilidades de leitura de cada um, na proporção em que se confrontam as visões de mundo, a experiência prévia e a realidade vital de cada pessoa.” (ROCCO, 1989, p. 125-126)

Ao analisarmos esses momentos – a discussão e o registro no diário, percebemos o quanto é importante promovermos atividades de tal natureza, em que seja possível, diante de um texto, partir de uma leitura individual, cruzar com as leituras dos pares, tornando possível reorganizar nosso olhar para o texto e, conseqüentemente, ao dominar essa estratégia de leitura, amadurecer enquanto leitor. De acordo com Giroto e Souza (2010, p. 58), “faz-se necessário, inicialmente, ensinar os alunos a pensar sobre as leituras e deixar marcas, pistas, indícios de suas ideias no texto lido. E, na sequência, levá-los a perceber como utilizam as estratégias para e na compreensão.”

Com esse pensamento, e a demonstração de ansiedade por parte dos meninos, querendo saber o que seria discutido no dia seguinte, o que revela ter a atividade como forma de motivação cumprido seu papel, nos sentimos alimentados para a próxima etapa da viagem poética.

4.1.2 Música e poesia: uma parada para dialogar com o horizonte de expectativas dos viajantes

A aplicação de estratégias de leitura conhecidas pelos discentes, quer seja através da discussão do tema dentro de uma perspectiva comum ao grupo, quer seja no uso de composições textuais que não provoquem dificuldade de compreensão ou

²⁸ Segundo os autores, na leitura interpretativa, “o leitor vai além da superfície e das pistas textuais que permitem inferências de vários tipos e chega a uma aplicação coerente do texto em relação a fatos da existência, conjugando sua leitura de mundo com a leitura do texto.” (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, P. 113)

execução, constitui, segundo Aguiar e Bordini (1988), uma ação esperada quando se pretende, dentro do método recepcional, atender ao horizonte de expectativas do leitor.

Por isso, no dia 05 de setembro, buscamos, através da relação entre música e poesia, um diálogo com o horizonte de expectativas do leitor. Optamos pelo videoclipe, pois concordamos com Maria Valdênia da Silva (2016, p. 59), ao afirmar ser

Interessante também levar em consideração o fato de a canção escolhida para ser trabalhada possuir videoclipes em que outras linguagens colaboram para a construção da significação do texto lítero-musical, tecnologia bem próxima dos alunos de hoje.

Isso posto, tomando como base as respostas oriundas do questionário previamente aplicado e sobre o qual já discorreremos, selecionamos, como motivação para o encontro, o clipe oficial da canção “Ouvi dizer²⁹”, do grupo Melim³⁰. Durante a exibição, boa parte da turma acompanhou animadamente a canção. Assim, os discentes estavam motivados para a discussão acerca da opinião sobre música e banda, e sobre a forma de produção do clipe. Esta foi considerada criativa por muitos, principalmente no tocante à pintura no corpo deles e ao modo como se comportavam, lembrando, segundo eles, a pintura de Mona Lisa, citada na letra. Poucos disseram não conhecer a banda, mas gostaram do som, da letra da canção e do clipe. Após isso, foi solicitado aos alunos que citassem uma passagem que destacariam, justificando a escolha. Selecionamos, para exemplificação, os apresentados a seguir, já que traduzem o que foi dito pela maioria. A discente Lizzie Darcy destacou a parte “...quando arrepia já era/ coisas que eu só entendi/ quando te conheci”, por considerar “muito fofo”, “lindinho” e “top”. Por sua vez, a discente Lelê Ribeiro afirmou que “Quando a gente ama, mesmo as coisas ficando do mesmo jeito, nosso olhar faz a gente ver de um modo diferente...



²⁹ O clipe oficial da canção “Ouvi dizer”, composta e interpretada pelo grupo Melim, está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vaXCSYva2FM>

³⁰ Melim é uma banda musical carioca formado pelos irmãos Rodrigo, Gabriela e Diogo Melim. Começou a carreira em 2015, mas ganhou destaque nacional quando participou da terceira temporada do *reality show* musical *Superstar*, da Rede Globo. Em suas referências musicais, Melim apresenta elementos de vários estilos, principalmente reggae, pop, MPB e *suf music*, além de *folk*, *pop rock* e *jazz*. Essa mistura fez o grupo se tornar um dos expoentes do *popo good vibes*, uma tendência da música jovem. (Informações disponíveis em www.cifraclub.com.br/blog)

O trecho que escolhi foi “O errado se acerta/o quebrado conserta/ e assim, tudo muda/ mesmo sem mudar”. O discente Oliver Quenn assim se pronunciou

Pegando o gancho de ... (Lelê Ribeiro) eu gostei da parte final que diz “a paz se multiplicou/ que bom que você chegou/ pra somar”, porque é como se dissesse que as coisas melhorariam porque a pessoa vai ter outra pra dividir os problemas, a vida. Éééé....podem aplaudir...

Diante da reação de aplausos da turma, o discente Oliver Quenn fez questão de esclarecer que destacou o trecho da canção “por destacar”, mas não acreditava no amor, achava tal sentimento “uma besteira”. No momento, não soubemos se esta era a real opinião dele, ou estava apenas com medo do julgamento dos colegas, devido a sua “imagem” de “Don Juan”. Posteriormente, detectamos, na abertura do seu Diário de leitura, a seguinte frase de “O Mágico de Oz”: “Eu sabia que estava perdendo o controle do meu coração. Estava apaixonado. E era o homem mais feliz da terra”, o que reforça a frase da canção por ele destacada. Evidentemente, havia pessoas na sala as quais não concordavam com as ideias da canção e dos colegas, chamando a atenção para a idealização que muitos fazem do amor, a exemplo da discente Rebeca Jean, que afirmou “essas histórias de amor “eca...é tudo balela, besteira...esse negócio de amor, amorzinho... é só o chifre cobrindo... e um bando de besta sendo iludido”.

Diante da reação de alguns ao alegarem ser o comportamento dela fruto de traição recente, percebemos estar aí, provavelmente, um exemplo da conexão de texto para leitor, ou seja, durante a leitura, ela relaciona o texto a acontecimentos da própria vida. (GIROTTI. SOUZA, 2010, p. 68). Podemos relacionar também ao que Langlade (2013, p. 29) chama de leitor subjetivo, em cujas leituras há “marcas do desenvolvimento de uma personalidade, dos encontros da vida...” Em seguida, consideramos a última questão proposta que versava sobre a concepção de amor presente na canção para introduzir a leitura, em duplas, dos textos “Enleio”, de Carlos Drummond de Andrade³¹; “Ternura”, de Vinícius de Moraes³²; e “Teresa”, de Manuel Bandeira³³. Com os textos, também foram entregues dez questões, com o objetivo de

³¹ ANDRADE, Carlos Drummond de. Enleio. In: A Palavra Mágica, Coleção Mineiramente Drummond - Poesias. 10ª ed., Ed. Record, 2003.

³² MORAES, Vinícius. Ternura. Disponível em <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesia>

³³ BANDEIRA, Manuel. Teresa. In: Libertinagem, 1930

proporcionar um contato mais íntimo com os textos e, assim, prepará-los para a discussão coletiva. Segundo Cosson,

A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social. O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. (COSSON, 2016, p. 65)

Para o momento do debate, havíamos planejado seguir a ordem das questões propostas. Entretanto, alguns, seguros de que havia abertura para se posicionarem, começaram a fazer comentários de acordo com pontos por ele considerados importantes. Nesse momento, percebemos como é importante administrarmos velhas práticas de querer “controlar” o processo de leitura, resquícios de submissões a perspectivas presentes em livros didáticos. Assim, retomando nossa postura de mediadores da leitura, mudamos a rota, confiantes de que é fundamental ter atenção, envolvimento, cuidado, na construção desse caminho que, como sinaliza Guimarães (2017), deve ser feito por professor e alunos, juntos.

Assim, iniciamos pela postura adotada pelo eu lírico de cada um dos textos diante do amor. A discente Claryanne Mally comentou ter encontrado uma relação entre os versos “Por enquanto sou apenas o menino/Diante da mulher que não percebe nada”, de “Enleio”, de Drummond com “Das noites que vivi acalentado/ Pela graça indizível dos teus passos eternamente fugindo”, de “Ternura”, de Vinícius. A discente Vivian Darkbloom interveio destacando o final dos textos ao chamar a atenção para o fato de que, no primeiro (“Enleio”) o eu lírico faz um provocação ao perguntar “Será que você não entende, será que você é burra?”, enquanto, no segundo, há uma suavidade no “convite” para a amada através dos versos “E só te pede que te repouses quieta, muito quieta/ E deixes que as mãos cálidas da noite encontrem sem fatalidade o olhar extático da aurora”. A discente Leni, nesse momento, disse talvez estar na forma de se expressar do eu lírico a justificativa do título “Ternura”. Por sua vez, a discente Mikasa disse não ter entendido o motivo do título do primeiro texto. Perguntamos à turma o que eles achavam. A discente Viola Willoughy tomou a iniciativa, consultou os significados no dicionário *on line* e, após discussão, concluíram que os sentidos para o título “Enleio” era “envolvimento; tudo o que pode prender ou sujeitar” e “aquilo que une amando” estavam atrelados a versos, como “Que é que

vou dizer a você? / (...) Fico de olhos baixos/Espiando, no chão, a formiga” e “Por enquanto sou apenas o menino/Diante da mulher que não percebe nada.”

No mais, sobre o texto “Teresa”, de Bandeira, de um modo geral, defendiam que cada estrofe representava uma fase diferente do eu lírico, de modo que a sua forma de olhar para Teresa também mudava. A perspectiva da leitura modificava-se diante da terceira e última estrofe “Da terceira vez não vi mais nada/ Os céus se misturaram com a terra/ E o espírito de Deus voltou a se mover sobre a face das águas.” Segundo o discente Luzkas Araújo e a discente Rebeca Jean, o eu lírico descobre-se apaixonado por Teresa na última estrofe, de modo que a visão negativa apresentada até então se diluía, a ponto de ele ficar “cego por causa do amor”³⁴ Já o discente Ranger Preto disse concordar com eles no tocante às duas primeiras estrofes, mas não considerava que o eu lírico tenha se apaixonado na última estrofe. Para ele, “ela morreu, foi embora, sei lá... e ele voltou a ter paz”. Percebemos que esses discentes construíram suas leituras por caminhos diferentes, de modo que era necessário saber que fatores estavam perpassando o olhar sobre o texto. Por isso, questionamos sobre o que cada um deles estava considerando para chegar às leituras apresentadas. A discente Rebeca chamou a atenção para o fato de que era comum as pessoas mudarem a percepção de outra, a partir do momento em que se descobre apaixonada, daí ideias como “ficar cego de amor”, como dito pelo discente Luzkas ou “enxergar o outro pelo coração”. Por sua vez, o discente Ranger Preto aciona elementos da formação religiosa, como “o espírito de Deus volta a se mover sobre a face das águas”, alegando que conduzem à ideia de paz e calma por ele considerada provocada, provavelmente, pelo distanciamento de Teresa, quer seja através da morte ou não. Discutimos, então, como nossos horizontes de expectativa interferem no diálogo que estabelecemos com o texto, e como é importante conhecermos outros atravessamentos literários³⁵, compararmos com os nossos, analisarmos as pistas textuais e amadurecermos enquanto leitores, até porque, como aponta Guimarães:

A aula de literatura constitui-se nessa dinâmica entre o conhecido e o desconhecido, entre percepção individual e os códigos coletivos de leitura literária, entre intuição e pensamento, fruição e trabalho, entre ousadia interpretativa e o cuidado para evitar o desvirtuamento das formas e perspectivas das obras. (GUIMARÃES, 2014, p. 63)

³⁴ Na fala de Luzkas Araújo, ele assim se manifesta “acho que, quando ele conheceu a pessoa, achou ela feia pra caramba, entendeu (risos) e depois se apaixonou, aí ficou cego por causa do amor. É isso aí...”

³⁵ Chamamos “atravessamentos literários” ao resultado do diálogo estabelecido entre leitor-texto.

Devido ao horário, encaminhamos para a atividade final do dia, na qual solicitamos o registro das impressões, os atravessamentos com os textos vivenciados. Assim, fechamos mais um encontro, convictos de ter sido ele extremamente produtivo. Claro que nem todos participaram da discussão, que havia alguns com conversas paralelas, mas, no geral, muitos participaram do debate.

Nos encontros vivenciados até aqui, foram se evidenciando os níveis de leitura em que se encontravam os adolescentes, tomando por base a nomenclatura de Ferrarezi e Carvalho³⁶ (2017). Assim, percebemos que muitos se encontram no nível inferencial da leitura, quando, através de pistas textuais, percebem, por exemplo, o tema ou o significado de uma palavra; outros, como a discente Vivian Darkbloom e o discente Emanuel James, que transcenderam o texto, e conduziram a outras discussões. Assim, é importante intensificar o trabalho de leitura com os alunos, possibilitando-lhes mais diálogos com os textos e com seus pares para que amadureçam, cada vez mais, enquanto leitores. Pensando sobre isso, preparamo-nos para o próximo encontro de nossa “viagem”

4.1.3 Um encontro com o amor anunciado

No dia 12 de setembro, voltamos a nos encontrar em uma vivência intitulada “O amor anunciado”. Inicialmente, para motivá-los para as atividades do dia, perguntamos como um amor pode ser anunciado. Como resposta, citaram serenata, carro de som, entrega de buquê de rosas. Chamou-nos a atenção a resposta do discente Sasá, ao responder que seu avô materno costumava fazer versos para sua avó e lê-los diante de todos após o almoço do domingo, quando a família estava reunida.

Para dar continuidade, convidamos à turma a ouvir como essa questão foi apresentada na “Crônica de um amor anunciado”, de Martha Medeiros³⁷. Durante a leitura

³⁶ Ferrarezi e Carvalho(2017) apontam três níveis ou camadas de leitura: a de superfície, inferencial e interpretativa, de acordo com o grau de aprofundamento na relação com o texto.

³⁷ MEDEIROS, Martha. Crônica de um amor anunciado. Disponível em www.amantedasletras.com.br/texto/cronica-de-um-amor-anunciado. O texto parte da tese de que “Toda pessoa apaixonada é um publicitário em potencial.” A partir daí vai apresentando várias situações em que ocorrem “anúncios” de amor: corações desenhados em cadernos, grafites em árvores e paredes, anúncios em jornal, *outdoor*; ou pétalas de rosas jogadas de helicópteros.

feita por nós, exibimos, em slides, imagens relacionadas a passagens do texto³⁸. Assim, por exemplo, na passagem “O grau máximo de profissionalismo é atingido quando o apaixonado manda colocar sua mensagem num *outdoor* em frente à casa da pessoa amada”, apresentamos a imagem de uma declaração de amor em tal suporte. Isso provocou reações na turma, como risos, suspiros, de modo que a discussão do texto ocorreu de modo natural e oral, sem necessidade da parte escrita conforme planejado, o que demonstra, cada vez, a disponibilidade da turma, enquanto comunidade de leitores, em interagir com o texto e com seus pares. E nessa interação, “o leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam experiências e confrontam-se gostos.” (ZILBERMAN, 2008, p. 24) Na ocasião, alguns disseram que gostariam de receber uma declaração pública de amor; outros disseram que achavam “brega”. O discente Sasá disse já ter entrado na sala de aula da namorada, entregue um buquê de rosas, mas a menina não ter gostado. Ele afirmou admirar muito o avô que sempre levava rosas e deixava bilhetes para a avó. Diante desse depoimento, houve suspiros de alguns. Entretanto, o posicionamento mais diverso do restante da turma foi a do discente Cacau, ao afirmar acreditar pouco em relacionamentos amorosos de pessoas idosas, por considerar que a maioria casara por convenção, e estavam em relacionamentos nos quais cabia à mulher, a qualquer custo, manter o casamento em nome da harmonia da família. O discente Sasá disse entender o posicionamento do colega, mas fez questão de reforçar sempre ver amor entre os avós. Vale considerar que o discente Cacau traz à discussão provocações que já antecipavam o rompimento da expectativa do horizonte de alguns membros da nossa comunidade de leitores, quando questionou o “amor pleno” em casais de idosos, e, na motivação para a dinâmica dos conceitos, no nosso primeiro encontro da sequência, considerou a imagem do “Amar é...” “padrão e racista” por ser um casal hétero e branco. Situações como essa mostram que, quando nos propomos a aplicar uma metodologia para o ensino de literatura/leitura literária, temos que ter ciência de que ela não pode ser executada rigorosamente seguindo todas as etapas, afinal, lidamos com sujeitos cujas transformações ocorrem em tempos diferentes, conforme suas vivências, diálogos, disponibilidade de aceitação do diferente, do novo...

³⁸ Na sequência textual (apêndice A), apresentamos uma versão da crônica com as imagens encaixadas no momento da leitura.

Para introduzir o texto seguinte, perguntamos, antes, se os alunos já haviam escrito ou recebido algum poema de amor. É válido ressaltar que essa não era a pergunta inicial. Foi modificada mediante a reação da turma. Alguns disseram que já escreveram bilhetes, outros que receberam, principalmente quando eram menores e cursavam o 6º ou o 7º ano. Assim, veio a deixa para apresentar, na lousa, o título do conto ‘O bilhete do amor’, de Elias José³⁹. Este conta a história de Pitu, que, ao chegar à sala de aula, durante uma aula de Geografia, encontrou, em sua carteira, um bilhete de Marina, uma colega que sentava no “fundão” da sala e por quem ele nutria admiração.

Fizemos a leitura do conto até o trecho: “(...)Tinha um bilhete que trazia uma declaração de amor e uma assinatura”. Destacamos a presença do bilhete com a declaração e entregamos bilhetes coloridos e numerados de 1 a 3, contendo os textos “Bilhete”, de Mário Quintana⁴⁰, “O seu santo nome”, de Carlos Drummond de Andrade⁴¹, e “Amor *I love you*”, de Marisa Monte⁴². Solicitamos que, antes de abrir, a turma formasse trios considerando a numeração no verso dos bilhetes, de modo que, em cada grupo, ficassem os três números.

Na prática, percebemos não ter sido uma boa estratégia, pois criou-se um tumulto na sala, alguns gritando o próprio número para tentar criar o grupo; outros correndo pela sala para identificar com quem poderia se juntar. Poderíamos simplesmente ter solicitado à turma para formar trios e, em seguida, entregar os três bilhetes como o pretendido. Percebemos que essa falha na estratégia prejudicou o restante da dinâmica do dia, pois foi gasto muito tempo da aula. Depois de muita intervenção, de reclamação da assistente de aluno devido ao barulho chegando ao corredor, conseguimos amenizar a situação. A partir daí, optamos em não oferecer as questões escritas que havíamos preparados (planejadas para ser entregues apenas após um tempo de discussão no pequeno grupo) e solicitamos, oralmente, que fizessem uma leitura comparativa dos “bilhetes” recebidos (ver Figura 8), observando a postura do

³⁹ JOSÉ, Elias. O bilhete do amor. In: Histórias de amor. Para gostar de ler. vol 22, p. 93-5.

⁴⁰ QUINTANA, Mário. Nariz de vidro. São Paulo: Moderna, 1984. p.16.

⁴¹ ANDRADE, Carlos Drummond de. O seu santo nome. In: Corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 1984. Disponível em <http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond09.htm>

⁴² MONTE, Marisa. *Amor I love you*. In: Álbum Memórias, Crônicas e Declarações de Amor, 2000. Disponível em <http://www.marisamonte.com.br/pt/musica/memorias-cronicas-e-declaracoes-de-amor/letra/amor-i-love-you>

eu lírico no tocante à forma de “anunciar” o amor. Em seguida, deveriam comparar também com o conto de Elias José, e a crônica de Martha Medeiros.

Figura 8 – Alunos comparando os “bilhetes de amor”



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

A seguir, essa comparação foi o foco da discussão coletiva realizada, embora eles estivessem agitados e barulhentos. O discente Indelécio Rodrigues começou a falar sobre o texto “Bilhete”, de Quintana, chamando a atenção para o fato de que o eu lírico preferia um amor reservado, sem “alarde”. Do mesmo grupo, a discente Ilma Lins opinou sobre os três textos “O seu santo nome”, de Drummond, Bilhete, de Quintana, e “Amor I love you”, de Marisa Monte, dizendo que o eu lírico também prefere um amor reservado e destacou os versos do primeiro texto “Não a jogue no espaço” e “Não brinque, não experimente, não cometa a loucura sem remissão/de espalhar aos quatro ventos do mundo essa palavra”; “Se tu me amas, ama-me baixinho/Não o grites em cima dos telhados/ Deixa em paz os passarinhos”, do segundo; e “Hoje contei pras paredes/coisas do meu coração”, do terceiro. Mas reconheceu que este tinha um apelo para anunciar esse amor, através dos versos “Deixa eu dizer que te amo”. Em seguida, a discente Rebeca Jean disse gostar do título do poema de Drummond e, por fim, o discente Emanuel James reforçou que, enquanto na crônica de Martha Medeiros e na canção de Marisa Monte, há um direcionamento para a exposição do amor, nos outros textos, há uma tentativa de deixar tal sentimento em segredo. Além disso, chamou a atenção para o fato de que, nos três textos, o eu lírico posicionou-se de forma submissa, como se estivesse fazendo um pedido à amada. Rildo Cosson, ao falar sobre círculos de leitura, que favorecem as comunidades de leitores (e cuja asserção cabe aqui) afirma que as discussões “(...) promovem o letramento literário

em um movimento que incorpora à formação do leitor o prazer de ler e a construção compartilhada da interpretação. (COSSON, 2017, p. 177)

Ao propor atividades de conexões entre textos, quer sejam do mesmo gênero ou não), segundo Girotto e Souza (2010, p. 68), possibilitamos aos alunos/leitores em formação a aquisição de mais uma estratégia de leitura. E, após as conexões individuais, propor o compartilhamento das leituras faz com que os vínculos entre os leitores se estabeleçam diante da mesma obra ou textos, conectando-os com a tradição cultural. Assim, constitui-se a função socializadora da literatura, a qual, segundo Colomer (2007, p. 151) se exerce, geralmente, entre crianças e jovens da mesma geração. Para a autora, “A aprendizagem da literatura realiza-se, assim, em meio a um grande desenvolvimento social de construção compartilhada de significados.” (COLOMER, 2007, p. 139)

É válido ressaltar que, ao elaborar previamente questões, nossa intenção não foi engessar a discussão, colocando-a apenas sob uma direção, mas apenas ter um caminho para iniciar a mediação, cientes de que deveríamos nos policiar para evitar prelações no rumo das discussões, risco esse a que Cosson (2017, p. 160) chama a atenção quando trata do funcionamento do círculo de leitura semiestruturado do qual consideramos nuances para nossa abordagem pedagógica. Por isso, reconhecendo o método recepcional como nosso eixo principal, era primordial considerar o leitor com suas perguntas, com todo seu horizonte de expectativa, portanto optamos por fazermos uso delas apenas na introdução da discussão ou, em alguns momentos, para “animar” o debate, descartando as demais.

Ao final da aula, como atividade para o dia seguinte, foi solicitado que cada grupo escolhesse um poema que representasse a concepção de amor do trio e montasse “um anúncio”. Podiam se inspirar nas formas apresentadas na crônica de Martha Medeiros, ou inovar.

Alguns alunos perguntaram se podiam incluir músicas no anúncio, ao que tiveram resposta afirmativa. Explicamos que a expressão “anúncio” estava associada a formas de anunciar, expor e não ao gênero textual. Acrescentamos que podiam trabalhar com diferentes formas de estandarizar o amor, como sugerido na crônica estudada: um outdoor, um bilhete, uma mensagem de carro de som, um vídeo, uma *performance* literária, dentre outras. A ideia era recolher o material criado para ser

apresentado à comunidade escolar no evento de culminância. Assim, combinamos usar duas aulas vagas do dia seguinte para as apresentações.

4.1.4 Uma parada para propagar o amor

Sexta-feira, 13 de setembro. Dia das apresentações e da sondagem dos efeitos do dia anterior. O primeiro grupo posicionou-se à frente da sala e explicou como seria seu estandarte do amor: selecionariam três textos de *Instagram* e “contratariam” três pessoas para “invadirem” o trabalho da pessoa amada, declamarem os textos e, ao final, uma delas revelaria quem mandou a mensagem, entregaria um buquê de rosas e cantariam *Amor / I love you*, de Marisa Monte.

Na segunda apresentação, o aluno disse ter decidido fazer sozinho o trabalho devido a questões particulares. Explicou que escreveria um bilhete, como o poema de Mário Quintana, pois considerava exagero anúncios como o anteriormente apresentado. Fez questão de dizer que respeitava o jeito de cada um. Na sequência, falou qual seria o conteúdo do texto, fechando com sua frase lema no momento “mais alegria, menos tristeza”.

Figura 9 – Alunos “anunciando” o amor



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

A partir daí, não houve diversidade nas apresentações, os grupos passaram a colocar vídeo musical, e cantar. Alguns, participando ativamente da vivência, outros,

com exageros na voz, com algazarra, de modo a atrapalhar a própria aula e a da sala vizinha. Alguns alunos, inclusive, saíram da sala.

Diante da situação, preferimos encerrar as apresentações sob reclamações. A impressão que ficou foi o não entendimento da atividade ou do objetivo do trabalho desenvolvido, o que nos levou a refletir sobre o ocorrido e rever as propostas posteriores de atividades apresentadas na sequência didática. A fala da discente Meiko Honma sobre “ausência de atividade” causou-nos estranhamento, porque até o momento os discentes mostravam-se engajados. Mas, naquele momento, achamos melhor dispensar a turma, pois não havia condições para dialogar. Em síntese, vimos a necessidade de deixar cada vez mais explícitos nossos objetivos, intensificar nossas ações enquanto mediadora da experiência no espaço da sala de aula - o que implica dar início às discussões, possibilitar o direito ao tempo por parte de todos da comunidade de leitores, animar o debate. (COSSON, 2017). Mas também acreditávamos que, através do diálogo com os discentes, nossa parceria estaria restabelecida. Enfim, continuávamos acreditando no processo de (trans)formação de leitores. Segundo Cosson

As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários. (2016, p. 47)

Seguimos, assim, para mais uma etapa da nossa trajetória.

4.1.5 Um encontro de linguagens para romper horizontes de expectativas dos viajantes

No dia 19 de setembro, iniciamos a aula conversando com a turma sobre o ocorrido no encontro anterior e, mais uma vez, explicamos nossa proposta de trabalho. Alguns alegaram que, como estavam cansados da rotina de estudo e era uma sexta-feira, queriam relaxar ouvindo e cantando músicas de que gostam, por isso aproveitaram o momento, mas reconheciam que haviam se excedido no barulho.

Conversa encerrada, iniciamos as atividades do nosso quinto encontro. Para motivar a turma, exibimos o clipe da canção “Depois”⁴³, interpretada por Marisa Monte. Os discentes, em sua maioria, se empolgaram, acenderam a lanterna dos celulares, cobriram-na com o papel colorido dos “bilhetes”, e começaram a acompanhar como se estivessem em um show, como mostra a figura abaixo

Figura 10 – Alunos em *pseudo show* de Marisa Monte



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Após o “show”, dois alunos apenas afirmaram não conhecer a canção, outros disseram conhecê-la, a ponto de acompanhá-la, mas admitiram não prestar atenção à letra. Por isso, quando perguntamos qual tinha sido a atitude do eu lírico diante do reconhecimento do término do amor, se ele negava a lembrança da pessoa amada, muitos adolescentes revelaram surpresa ao perceber que o eu lírico reconhecia a importância do relacionamento na sua composição do sujeito, o que era perceptível principalmente através dos versos “nós fizemos história / pra ficar na memória / e nos acompanhar” (destacados pelas discentes Claryanne Mally, Rachel e S. Ponto e corroborados pela turma), contudo fortalecia a necessidade de cada um seguir seu caminho. Segundo eles, o comum era o afastamento do outro nutrido pelo sentimento de raiva, abandono e desejo de esquecê-lo para sempre, ou “infernizar” a vida, como revelou a discente Rebeca Jean. Observamos, assim, que, nessa atividade de motivação, muitos discentes perceberam um aspecto inovador na forma de lidar com o término de um relacionamento amoroso. O horizonte de expectativa estava se rompendo para alguns. Aguiar e Bordini (1988) apontam que os textos trabalhados com o

⁴³ MONTE, Marisa. BROWN, Carlinhos. ANTUNES, Arnaldo. Depois. Álbum: O que você quer saber de verdade, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Tp3u2kDYY5s>

intuito de promover tal ruptura devem exigir do leitor uma desacomodação, quer seja por apresentar uma abordagem do tema diferente do padrão por ele esperado, quer seja por inovar nas técnicas de composições textuais. Ao sair da sua “zona de conforto”, o leitor experimentará outras “verdades”, dialogará com o texto sob perspectivas outras e se permitirá, inclusive, enxergar o novo no velho

Na sequência, solicitamos que eles opinassem sobre se a postura do eu lírico da canção diante do fim do amor é comum no nosso dia a dia. Houve uma participação intensa da turma, quando as discentes Vivian Darkbloom e KiPanda chamaram a atenção para o número de feminicídio em nosso país, motivado, principalmente, segundo elas, por sentimento de posse, ciúmes em excesso, e, como destacou Vivian, “percepção de que o outro pode seguir a vida e ser feliz”. Segundo a discente Ilma LIns, não aceitar que o outro viva longe de um relacionamento, muitas vezes, abusivo constituía um dos maiores motivos para uma postura violenta diante do término de um relacionamento. Por sua vez, o discente Cacau chamou a atenção para o fato de tais comentários servirem não só para casais hétero, como até então era discutido na sala. Ao responder a questão “Você agiu ou agiria de modo similar ao descrito pelo eu lírico do texto diante de um término de um relacionamento? Explique.”, o discente Indelécio Rodrigues destacou que, na prática, era muito difícil desejar a felicidade do outro diante de um fim de um relacionamento. Analisando a discussão, percebemos, pela postura recorrente de alunos como Vivian e Cacau, o desejo de muitos discentes em discutir temáticas (feminicídio e questões de gênero) com as quais eles se identificavam no cotidiano. Por sua vez, a adoção de “uma postura de disponibilidade, permitindo à obra que atue sobre seu esquema de expectativas”⁴⁴ também verificada trouxe-nos a certeza de que trazer um novo olhar, mais maduro para a faixa etária dos participantes, constituía uma forma de romper os horizontes de expectativa do leitor, objetivo nosso nessa etapa. Para atingir tal intento

Nessa perspectiva, não apenas a literatura como também as outras formas artísticas são imprescindíveis à condição humana e precisam ser valorizadas pela escola na formação complexa dos indivíduos, concebidos como seres plurais que necessitam de conhecimento e arte em conexão. (SILVA, M. V., 2016, p. 56”)

⁴⁴ AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. A literatura e a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 84.

Para introduzir o trabalho com o texto “Ausência”, de Vinícius de Moraes, apresentamos a pergunta: Para você, fazer-se ausente é uma forma de demonstrar amor? Dentre as respostas obtidas, evidenciamos a do discente Sasá: “Bicho, isso exige muita maturidade. Eu não tô assim muito preparado para isso, não. O caba (sic) fica ausente, distante, aí cai logo no esquecimento. Aí já era...” Na sequência, as discentes Lissei e Lillih Dern opinaram:

Após a discussão do texto anterior, eu percebo que aceitar que o outro siga seu caminho sem minha presença, pode ser dolorido, mas é uma forma de demonstrar amor, sabe, de saber que aquela pessoa estará bem, mesmo que sem a gente. E isso não é fácil não. (DISCENTE LISSIE)

Mas a gente não pode esquecer como é importante ter amor próprio para que um relacionamento dê certo, seja saudável. Eu acho que a canção mostra que, às vezes, a gente precisa se afastar da outra pessoa, até para não perder o amor próprio. Pelo menos, é isso que eu acho que trata a canção. (DISCENTE LILILH DERN)

Por sua vez, a discente Claryanne Mally disse concordar com Lillih e acrescentou: “Veja que até o ritmo da canção é tranquilo, suave e a voz dela também, como se tivesse certeza do que tava fazendo.”

As falas dos discentes sinalizam a passagem da ruptura para a ampliação do horizonte de expectativa, evidenciando ser a maturidade do leitor um processo que ocorre em tempos e de modos diferentes, de acordo com o sujeito leitor (seu horizonte de expectativa, sua disponibilidade para o novo, a intensidade do diálogo estabelecido com o texto). Aguiar e Bordini, sobre isso, afirmam que

a atitude receptiva se inicia com uma aproximação entre texto e leitor, em que toda a historicidade de ambos bem à tona. As possibilidades de diálogo com a obra dependem, então, do grau de identificação ou de distanciamento do leitor em relação a ela, no tange às convenções sociais e culturais a que está vinculado e à consciência que delas possui (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 84)

Na última fala apresentada, a discente Claryanne Mally percebe que, na aproximação entre poesia e música, outros elementos, além da letra, tais como o ritmo e a voz, favorecem os sentidos do texto, ou seja, no diálogo estabelecido com o texto, estava sendo desenvolvida sua competência estética. Esse desenvolvimento pode ser estimulado, segundo M. V. da Silva (2016, p. 58), pela inserção no ensino de literatura da canção “através de abordagens em que letra e música compartilham a mesma significação.” Para Rouxel (2014, p. 33), “A leitura literária embasada na experiência

estética permite que os alunos se apropriem do texto, criando, de algum modo, a sua própria obra literária.”

Após essa rápida, mas proveitosa discussão, explicamos à turma que ela viveria uma experiência de reinvenção de um poema de Vinícius de Moraes, intitulado “Ausência”⁴⁵. Perguntamos se alguém conhecia o texto e o autor, a resposta foi negativa para o primeiro e um “já ouvi falar” para o segundo. Assim, fizemos uma rápida apresentação sobre o autor, já que, segundo Cosson (2016, p. 61), a função da introdução é possibilitar o recebimento da obra de forma positiva, ou seja, incentivar a receptividade ao diálogo com a obra.

Dando continuidade, dividimos a sala em quatro grupos posicionados em círculos no centro dos quais colocamos uma cartolina com metade de cada um dos versos do poema, além de um envelope no qual constavam, recortados, os versos que davam continuidade ao texto.

A tarefa consistia em completar a parte do poema apresentada na cartolina com os versos recebidos separados, de modo a considerar as possibilidades de leitura (dentro do universo proporcionado pelo mesmo texto) como mostra a Figura 11 abaixo. Se o texto literário, “é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele” (COSSON, 2016, p. 65), estavam em jogo as saídas poéticas por ele encontradas.

Figura 11 – Alunos fazendo o ‘Monta poemas”



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

⁴⁵ MORAES, Vinícius. Ausência, 1935. Disponível em <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/ausencia>

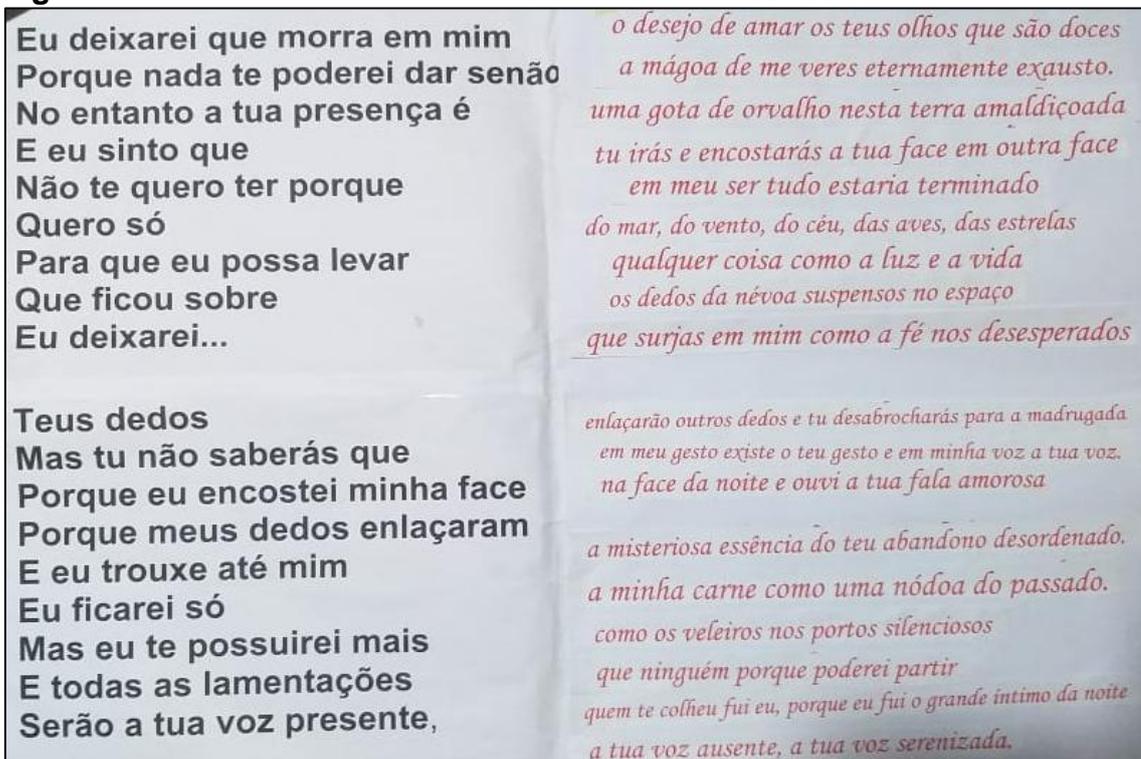
Na sequência, cada grupo mostrou sua versão do texto, como pode ser observada, na Figura 12, uma visão geral da turma e, na Figura 13, o resultado da leitura de um dos grupos.

Figura 12 – Alunos “revisitando” poema “Ausência”, de V. de Moraes



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Figura 13 – Resultado de uma das releituras de “Ausência”



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Vale ressaltar que, nas releituras propostas, a posição dos dois primeiros e último versos do poema coincidiram, e que alguns versos foram apresentados na mesma posição do original. Outra coisa a observar é que o grupo autor da releitura acima verbalizou ter sentido muita dificuldade na atividade, pois, segundo um dos componentes, “é muito complicado pegar a ideia meio desmanchada de alguém e tentar encaixar as frases pra ter uma lógica. É um desafio muito grande.” (discente Claryanne). Esse sentir-se desafiado é importante para romper o terreno do conhecido, do confortável, uma vez que pode refletir uma das formas de participação ativa e criativa de quem lê. Aguiar e Bordini (1988, p. 86) afirmam que “o processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra.” Por fim, apresentamos, em slide, e fizemos a leitura da versão original do poema. A partir daí, foi promovida uma discussão a partir das várias perspectivas de olhares sobre um mesmo texto literário, tomando como base as pistas apontadas pelo próprio texto. Além disso, convidamos os adolescentes a destacarem e comentarem as imagens que mais lhes chamaram a atenção no texto. Os versos mais citados foram os quatro primeiros “Eu deixarei que morra em mim/o desejo de amar os teus olhos que são doces/ Porque nada te poderei dar/ senão a mágoa de me veres eternamente exausto”, em que perceberam a intensidade do sentimento do amor do eu lírico a ponto de reconhecer que a pessoa amada seria mais feliz sem sua presença. Ademais, a discente Lua Costa fez questão de evidenciar que os versos “tu irás e encostarás a tua face em outra face/ teus dedos enlaçarão outros dedos/ e tu desabrocharás para a madrugada”, além de constituírem uma imagem linda, poderiam ser associados ao desejo de o outro ser feliz, mesmo distante, de que trata a canção “Depois”, de Marisa Monte.

Fechamos, dessa forma, nosso encontro, embora tivéssemos programado o trabalho com mais um texto. Mas, como houve a conversa inicial sobre o comportamento na aula anterior, e para não quebrar as discussões proveitosas, achamos pertinente deixar transcorrer naturalmente o tempo das atividades. Nossa ideia era disponibilizar mais textos que provocassem estranhamento em algum aspecto, para contribuir cada vez mais para a modificação dos horizontes da comunidade interpretativa.

Antes de sair da sala, ao perceber a presença de uma caixa sobre a mesa, alguns perguntaram de que se tratava. Diante da resposta que fazia parte da dinâmica de leitura do próximo texto, da história de uma menina chamada Ana Clara, todos

disseram que era imprescindível que a aluna de nome similar apresentasse o texto. Marcamos de nos encontrar no dia seguinte, nas duas aulas vagas de acordo com o horário deles, pois precisávamos aproveitar o tempo, já que passaríamos duas semanas sem poder aplicar a sequência devido a dois eventos da instituição, o primeiro o ENEX (Encontro de Extensão) no campus Campina, para o qual muitos alunos haviam feito inscrição; e o segundo, a I Semana de Sustentabilidade, Tecnologia e Inclusão, evento que envolvia todo o campus.

4.1.6 Mais uma parada: vamos ver o “eclipse” do amor

No dia seguinte, 20 de setembro, retomamos nosso caminho. A aluna já havia se preparado para apresentar, em forma de monólogo, o conto “Eclipse”⁴⁶, de Maria Valéria Rezende. Inicialmente, apresentamos a imagem da escritora em *slide*, perguntamos se alguém conhecia. Diante da negativa, apresentamos informações gerais sobre ela. Em seguida, anotamos o título do texto na lousa e fizemos um levantamento de hipóteses acerca do teor da história. Dentre as sugestões, obtivemos um encontro de um casal em uma noite de eclipse, uma aventura de amigos, alguém explicando para seu amor como ocorria tal fenômeno, e a história de um casal, sendo um representado pelo sol e outro pela lua. Após esse momento, a discente, conforme combinado, já havia se posicionado em determinado ponto da sala, sentada, com a “caixa marchetada”⁴⁷ diante de si. Assim, começou a contação de sua história de amor, interrompida em momentos estratégicos para retirar da caixa e mostrar à turma itens marcantes a ela relacionados. Vale registrar que, como haveria a performance da discente, decidimos gravar o momento.

⁴⁶ REZENDE, Maria Valéria. Eclipse. *In*: A face serena. Guaratinguetá, SP: Penalux, 2018, p. 43-47. No conto, Ana Clara descobre-se apaixonada pelo primo Murilo quando criança, durante brincadeiras de pique-esconde. O amor é mantido em segredo, às escuras, até que, anos mais tarde, ele reaparece com atenção para Beatriz, “o próprio sol”, deixando Ana Clara à sua sombra.

⁴⁷ Caixa enfeitada que Ana Clara, a protagonista, recebera do seu primo Murilo no aniversário de 15 anos e onde ela guardava coisas consideradas importantes, dentre as quais: fotos de artistas com roupa branca da marinha, uma latinha de pastilha Valda, o primeiro dente de leite do primo recebido em uma embalagem de “tampax”, uma foto preto e branco de um grupo de crianças, em que duas delas estavam circuladas.

Figura 14 – Caixa marchetada com objetos da contação



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Após a apresentação da aluna, promoveu-se uma discussão a partir dos textos “Depois”, “Ausência” e “Eclipse”, de modo a comparar a forma de se lidar com o sentimento do amor. O discente Oliver Quenn iniciou o debate a partir de “Eclipse”, por ele considerado de entendimento mais fácil entre os três. Disse que achava Ana Clara, personagem do conto, ingênua por ser apaixonada por seu primo Murilo. Por sua vez, a discente Lu Ledra estabeleceu a seguinte comparação entre os textos

Eu vejo assim... em “Depois”, a pessoa é consciente do término do amor entre os dois, mas, por conta disso, não vai desejar o mal ao outro, quer que ele seja feliz, como ela mesma também quer ser, entendeu? Já no texto “Ausência”, pra mim, a pessoa abriu mão, assim ... ela escolheu abrir mão daquele amor, parece que para não deixar que ele acabe, entendeu? É meio doido isso né... acabar pra não acabar... mas é isso que penso... é como se não quisesse destruir o sentimento. Agora, “Eclipse”, eu vejo assim, Ana Clara é uma menina que confundiu as brincadeiras de criança com um primo mais velho...ele sempre ia considerar ela a menininha que ele brincava, acho até que ela nem sabe o que é amar entende?

Nesse momento, a discente Vivian Darkbloom interveio

Concordo com você, ... (Lu Ledra) em algumas coisas. Enquanto você tava falando, procurei aqui na internet o sentido de eclipse, porque eu fiquei pensando que os títulos dos dois primeiros textos têm a ver, aí eu vi que o que a gente disse não tem nada a ver... Bom deixa eu ler, diz assim “eclipse é uma palavra do âmbito da astronomia que significa o desaparecimento temporário de um astro, causado pelo posicionamento de um corpo celeste entre o astro e o observador ou entre o astro e o Sol” ... Deixa eu pular... aí diz “ato de sair ou não aparecer em algum lugar” e ainda tem esse pedaço, que achei muito importante “O eclipse acontece quando um corpo celeste se encontra na sombra de outro”. Pronto... eu acho que Ana Clara se encontra na sombra de ... de... como é o nome... Murilo. Ele foi embora por um tempo e ela perdeu o brilho e ficou na sombra dele.

A partir daí, alguns concordaram e outros, não. Analisando as falas de Lu Ledra e Vívian Darkbloom, percebemos que elas se dispuseram a “responder aos desafios do novo”⁴⁸ apresentado. Enquanto Lu traçou um perfil comparativo, enquanto leitora ativa, entre os três textos, Vívian acrescentou à análise o levantamento de hipóteses feito no início da aula. Esse tipo de discussão permite que o leitor se perceba como individual e como parte de um coletivo e, nesse contexto, possa avaliar suas percepções, confirmando-as ou transformando-as. Vale retomar o pensamento de Colomer (2007, p. 147) “a escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la.”

Para fechar o encontro, solicitamos que registrassem no diário de leitura os atravessamentos vivenciados até o atual momento. Para tanto, deixamos as seguintes questões:

- Antes, meu pensamento sobre o amor era...
- Agora, após a leitura desses textos, meu pensamento sobre o amor é...

Diante da dúvida de alguns, instruímos, oralmente, que os alunos deveriam dizer se houvera alteração significativa ou não na forma de enxergar o sentimento do amor. O discente Gavião Juliano já se antecipou dizendo nunca ter parado para observar tantas formas de lidar com tal sentimento. Esse comentário sinaliza o atravessamento literário, ou a experiência estética, a que ele se dispunha vivenciar.

Durante as duas semanas nas quais não pudemos aplicar a sequência, por um lado, ficamos preocupados com o fator tempo; por outro, aproveitamos para avaliar o que havia sido proposto até então, identificar a necessidade ou não de descartar atividades e/ou textos pensadas anteriormente, e planejar com o professor de Arte o encontro sobre *performance* literária, já que esta caracteriza-se objeto de estudo do professor e foco do projeto “Poesia encenada”, por ele desenvolvido durante o ano na instituição. Discutimos os textos a serem trabalhados, a dinâmica do trabalho. Assim, ficou combinado que ele regeria esse encontro, previsto para o final da sequência, com alguns dos textos selecionados para o nosso trabalho.

4.1.7 ***Uma pausa para o tango: vem dançar comigo, leitor-viajante!***

⁴⁸ AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 84

As atividades planejadas para o encontro do dia 10 de outubro tinham como intuito promover mais rupturas (ou questionamentos, ou ampliação, dependendo do discente-leitor) de horizontes de expectativas. Aguiar e Bordini chamam a atenção para o fato de que ofertar atividades que confirmem excessivamente as expectativas dos leitores pode produzir monotonia, o que desestimula a entrada no “jogo” literário. Assim, os textos e atividades propostos devem exigir mais dos leitores, de modo a “abalar as certezas e costumes” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 89). Se, nos dois últimos encontros, provocamos o rompimento pela abordagem do tema, fazendo os adolescentes refletirem sobre diferentes formas de lidar com o sentimento do amor, acreditamos que proporcionar-lhes tal ruptura na estrutura, na forma, no visual do texto seria uma experiência interessante.

Para a motivação, optamos, dessa vez, por uma adivinhação. Assim, apresentamos em *slide* a seguinte pergunta: “O que é, o que é: ritmo musical ou expressão corporal; tem efeito dramático; retrata história de amor?” Para Cosson (2016, p. 55), “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”. Como não adivinharam, expomos, como primeira dica, a imagem dos passos básicos do ritmo musical em questão. Sugeriram forró, sofrência, dentre outros, mas sem sucesso. Por fim, diante da segunda dica, a palavra “Argentina”, perceberam se tratar do tango. Apresentamos, na sequência, informações sobre a origem e as características desse ritmo musical⁴⁹, e exibimos um vídeo de um casal dançando um tango⁵⁰. Diante da apresentação, as reações foram de animação, admiração, surpresa e, poderíamos dizer, encantamento por parte de muitos, já que revelaram, posteriormente, até então, não terem assistido a nenhuma “cena” de tango. Percebemos na reação da turma uma maneira de corroborar a ideia de que “A dança é a poesia com braços e pernas, é a matéria, graciosa e terrível, animada e embelezada pelo movimento” (BAUDELAIRE, 1995, p. 483 apud PINHEIRO, 2016, p. 15). Depois da exibição, estimulamos para que a turma realizasse um estudo comparativo, buscando reconhecer as características teóricas do ritmo na apresentação do casal assistida em vídeo.

⁴⁹ Disponível em <http://www.gentequedanca.com/ritmos/tango/>

⁵⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rwLZclBTDvE>

Dando continuidade, questionamos a turma sobre a possibilidade de se construir um texto a partir de um ritmo musical. Veiculamos, assim, uma versão do conto Tango, de Dirceu Câmara Leal, criada na ferramenta digital *prezi*.⁵¹ e entregamos uma versão impressa do texto original (Fig. 15) para leitura e *comparação entre as versões* apresentadas.

Figura 15 – Conto “Tango”⁵², de Dirceu Câmara Leal

<p>alto. brilhantina, bigode fino. dedo mínimo: unha comprida. pente. Peixeira.</p> <p>Zé dos Sapatos Lustrosos.</p> <p>levantando tarde. paquerando. vendo. zelando.</p> <p>crimes.</p>		<p>meia-altura. pintura pouca. saia justa-comerciária. touca ou bobbys aos sábados.</p> <p>Mariazinha de Tranças.</p> <p>passando. trabalhando.</p> <p>fotonovelas.</p>
<p>até que, um dia, entra na loja um rapaz muito bonito, bem comportado, limpo e bancário. e ela se vê invadida por um estranho calor, assim que seus olhos se cruzam com os de Toninho do Terno Cinza.</p>		
<p>Toninho do Terno Cinza.</p>	<p>Toninho do Terno Cinza. Mariazinha de Tranças. Toninho do Terno Cinza-Mariazinha de Tranças Toninho do Terno Cinza Mariazinha de Tranças Toninho do Terno Mariazinha Cinza de Tranças Toninho Mariazinha do Terno de Tranças Cinza Mariazinha Toninho de Tranças do Terno Cinza Mariazinha de Tranças Toninho do Terno Cinza Mariazinha de Tranças-Toninho do Terno Cinza Mariazinha de Tranças. Toninho do Terno Cinza.</p>	<p>Mariazinha de Tranças.</p> <p>Toninho do Terno Cinza.</p>
<p>Mariazinha de Tranças</p> <p>cinzenta. chorosa. triste.</p>		

⁵¹ Disponível em <https://prezi.com/r6x1sv-caaf2/tango-reconstrucao/>

⁵² LEAL, Dirceu Câmara. Tango. In: Contos jovens, nº 2. São Paulo: Brasiliense, 1973.

Mariazinha de Traças.



Zé dos Sapatos Lustrosos.

Mariazinha de Traças.

Zé dos Sapatos Lustrosos.

Mariazinha de Traças. Zé dos Sapatos Lustrosos.

Mariazinha de Traças- Zé dos Sapatos Lustrosos

Mariazinha de Traças Zé dos Sapatos Lustrosos

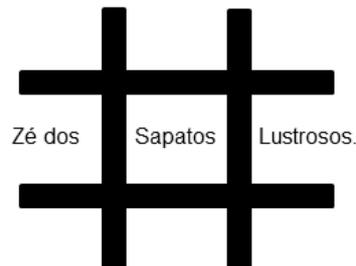
Mariazinha Zé de Traças dos Sapatos Lustrosos

Mariazinha de Traças.

Zé dos Sapatos Lustrosos.

“sua vagabunda! ‘cê pensou que ia me enganar?”

peixeira.



Fonte: <https://cachalote.wordpress.com/2008/05/20/tango-por-dirceu-camara-leal>

A partir daí, promovemos uma discussão tomando como base, inicialmente, a estrutura textual e a relação entre a dança do tango e o conto. Nosso objetivo aqui dizia respeito ao estranhamento da composição como fator de ruptura do horizonte de expectativas. Posteriormente, focamos no conteúdo, destacando a possível situação de triangulação amorosa, bem como do crime passional. A turma gostou muito da versão no *prezi*, ferramenta digital por eles desconhecida, mas considerou a versão impressa mais criativa e interessante. Alguns, de início, não compreenderam o desenvolvimento da relação entre Mariazinha de Traças, Zé dos Sapatos Lustrosos e Toninho do Terno Cinza, marcado pela pontuação, e “quebra” e mistura dos nomes. José Hélder Pinheiro Alves considera que, na sala de aula, deve-se possibilitar ao aluno posicionar-se diante do texto, expor suas descobertas e percepções, dúvidas e incompreensões. Assim, constituir-se-á “um espaço de ricas descobertas e não meramente de confirmação (ou desvio) diante de uma leitura acabada”. (ALVES, 2016, p. 209)

Acreditando nesse pensamento, provocamos a turma, perguntando se alguém conseguira entender as condições de tal relacionamento. A discente Claryanne Mally pediu a palavra e chamou a atenção para a intensidade dos relacionamentos, ao afirmar:

Eu vejo assim ...Toninho e Mariazinha conseguiram um relacionamento mais duradouro... chegou ao fim, mas, pelo menos, ela saiu inteira, triste, mas inteira. Olha o nome dela ... no fim, fica Mariazinha de Tranças, junto. Já com outro, o Zé dos Sapatos Lustrosos, parece que foi uma paixão doida. Ele se aproveitou que ela estava sozinha, triste e se aproximou. Foi rápido o caso deles. Veja ... com Toninho, tem oito partes. Já com Zé, só quatro. E no fim o nome dela aparece Mariazinha de Tranças, separado, entende? E o dele fica junto.

Nesse momento, outro aluno interveio, dizendo:

Tem outra coisa que observei...veja bem, professora, no primeiro caso, o nome de Toninho do Terno Cinza está na esquerda e o de Mariazinha está na direita. Aí vai misturando...misturando...misturando...e troca a posição, tão vendo? O nome de Mariazinha fica na esquerda, e inteiro, como ... (Claryanne) falou e o de Toninho ficou na direita. Com o outro, não, com Zé dos Sapatos Lustrosos, começa e termina o nome de Mariazinha do mesmo lado. (DISCENTE GAVIÃO JULIANO)

Alguns alunos concordaram, afirmando não ter percebido até então o que fora observado pelos discentes Claryanne Mally e Gavião Juliano. Outro momento destacado no texto foi o desfecho, ficou a dúvida se Mariazinha, após a facada de Zé, havia terminado morta ou no hospital, final mais cotado, segundo eles, devido ao tipo de cruz apresentado. Aguiar e Bordini (1988, p. 89) chamam a atenção para o fato de que, ao ofertar o novo, o “estranho”, como, no caso do texto “Tango”, que apresenta técnicas composicionais mais complexas, deve-se ter o cuidado de fazê-lo de tal forma que “o aluno, ao mesmo tempo que perceba estar ingressando num campo desconhecido, não se sinta inseguro demais e rejeite a experiência.”, e perca uma oportunidade de ampliar seus horizontes. Antes de fecharmos o trabalho com o texto, o discente Samuca perguntou como saber se um texto de tal natureza era um conto. Essa intervenção gerou uma ótima discussão em torno da estrutura textual, bem como dos elementos constitutivos de um conto.

4.1.8 Com as cartas na mesa: o destino de Camilo, Rita e Vilela

No dia seguinte, 11 de outubro, no início do encontro, alguns alunos ainda comentavam sobre o conto da aula anterior, da criatividade da relação do título, a estrutura e o conteúdo. Reconheceram a nova roupagem dada a um assunto corriqueiro e real. Assim, a dúvida inicial que tínhamos acerca da escolha do próximo conto a ser trabalhado se dissipou. Tínhamos certeza do gênero conto como caminho, todavia o impasse era se elegíamos para o trabalho Fernando e Fernanda⁵³ ou A cartomante⁵⁴, ambos de Machado de Assis. No primeiro, vimos a realidade de casais que, após se desencontrarem em seus relacionamentos, encontram outros pares (mesmo sem paixão) e seguem suas vidas em relacionamentos “mornos”. No segundo, nos interessava a triangulação amorosa e o crime passional presentes também em Tango. Pelos comentários, vimos ser a melhor escolha optar pelo último. Além disso, A cartomante nos possibilitava uma interação com uma história em quadrinhos e um curta baseados na obra.

Como motivação para o estudo do conto machadiano, apresentamos em *slide* as imagens de um tarô e uma bola de cristal e perguntamos a que os adolescentes as associavam. Dentre as respostas, surgiram as palavras destino, ilusão, amor, enganação. Exibimos, então, um vídeo de quatro minutos e 42 segundos com uma sessão de leitura de cartas intitulada “Faça uma pergunta (amor e trabalho) e escolha sua carta”⁵⁵. À medida que o vídeo ia sendo exibido, alguns alunos acompanhavam a sessão e escolhiam as cartas, ouvindo atentamente os comentários seguintes. Ao final, os discentes Cacau, KiPanda e Rosa Diaz afirmaram acreditar nas leituras feitas, em contraponto a outros como os discentes Ilma Lins, Rachel e Nego Teus, que consideraram comentários vagos, os quais poderiam se encaixar em situações diversas. Segundo a discente Rachel, “é tudo charlatanismo, gente que se aproveita da fé dos outros para ganhar dinheiro com mentiras”. Diante desse comentário, o discente Cacau retrucou que, se era questão de fé, deveríamos respeitar a de cada um, sem julgamentos. Para Aguiar e Bordini (1988, p. 41),

⁵³ ASSIS, Machado. Fernando e Fernanda. In: Histórias de amor. Para gostar de ler. Vol. 22, p. 39-60.

⁵⁴ ASSIS, Machado. A Cartomante. Disponível em www.nead.unama.br

⁵⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=37RrmhPE12M>

a metodologia precisa acolher também em seus domínios a diversidade de posturas ideológicas e a relatividade de soluções ante as instituições rapidamente mutáveis da sociedade contemporânea. Cumpre que se metodize o ensino, mas não apenas numa direção, perseguindo um ideal absoluto de homem como tem sido a norma.

Com a justificativa de que teríamos tempo para falar sobre o assunto, interrompemos a discussão para introduzir o texto literário a ser trabalhado, perguntando se algum deles conhecia alguma história de ficção que abordasse uma relação influenciada por uma cartomante. Diante da resposta negativa, indagamos se conheciam o conto *A cartomante*⁵⁶, de Machado de Assis. Alguns afirmaram conhecer alguma coisa de Machado de Assis, mas não esse conto. Assim, após entrega do texto, propomos uma leitura compartilhada (ver Figura 16), parando em pontos estratégicos para fazer algumas considerações.

Figura 16– Leitura compartilhada de “A cartomante”, de Machado de Assis



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Durante a leitura, as duas primeiras “paradas” para discussão ocorreram na página 3 em trechos referentes à personagem Rita, quais sejam: “Uniram-se os três. Convivência trouxe intimidade. (...)Vilela cuidou do enterro, dos sufrágios e do inventário; Rita tratou especialmente do coração, e ninguém o faria melhor”; e: “Rita, como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num

⁵⁶ O conto “A cartomante” apresenta a história do triângulo amoroso envolvendo Vilela, Camilo e Rita. Esta mantém um relacionamento com Camilo, amigo de infância do marido. Para aconselhar-se diante da situação, consulta uma cartomante. Esta, posteriormente, também tranquiliza Camilo. Entretanto, o caso é descoberto e a consequência é um crime passional.

espasmo, e pingou-lhe o veneno na boca”. O debate girou em torno de como a personalidade de Rita foi estabelecida pelas imagens criadas, bem como o efeito de sentido para o texto, considerando, inclusive, ser um conto de século XIX. Houve um “embate” inicial entre as discentes Rebeca Jean e Vivian Darkbloom. A primeira defende ser Rita uma dissimulada, chamando-a de “bicha safada”. Considera que a comparação da personagem a uma serpente justifica seu julgamento. Por sua vez, a segunda aponta como “preconceituosa” a visão de Rebeca, alegando que, além de Camilo não ser inocente, Rita pode ter se aproximado realmente para apoiá-lo no momento da morte de sua mãe e se apaixonar por ele. A discente KiPanda interveio:

Não vejo assim. Se fosse um homem, a sociedade ia aplaudir. Porque é uma mulher, todo mundo cai em cima... Eu vejo como uma mulher empoderada, que decide o que quer. A professora disse que o texto é do século XIX. Se hoje a mulher não tem direito a nada, pra fazer uma coisa é julgada, tem que lutar muito, imagine nesse tempo aí... Já gostei dela...

A discente Lu Ledra passou boa parte do tempo observando. De repente, levantou o braço, pediu a palavra e disse

É o seguinte, professora! Eu comecei a ler um livro desse autor, o Machado de Assis, que é Dom Casmurro. Não terminei ainda porque tem que andar com um dicionário do lado, a linguagem é difícil. Mas já li sobre as coisas dele na internet, sabe? E, pelo que li, esse negócio de botar a mulher como se tivesse sempre pronta pra trair, é coisa dele, entendeu? No livro que tô lendo, é Capitu.

Analisando as falas, percebemos que Rebeca analisa o comportamento da personagem Rita pela veia do aspecto passional, enquanto Vivian e KiPanda trazem à discussão questões como a condição da mulher dentro de uma sociedade machista e a luta pelo empoderamento feminino, discussões essas pertinentes ao texto. Por sua vez, Lu Ledra, ao lembrar de leituras feitas na internet sobre Machado de Assis, e de um livro dele a ser finalizado (Dom Casmurro), identifica a temática da traição por parte da mulher sempre como algo possível de ocorrer em suas obras. Intervenções como esta evidenciam como o repertório literário-cultural acumulado ajuda a efetivar novas leituras, a perceber os estilos e a cosmovisão do autor. Ademais, ao revelar não ter ainda finalizado o livro devido à linguagem, faz-nos lembrar o terceiro “direito do leitor” apresentado por Daniel Pennac, no livro “Como um romance, “o direito de não terminar um livro”. O autor, na obra, chama a atenção para o fato de que nós, os

“leitores”, constantemente, no tocante a nossa relação com a leitura, nos damos direitos⁵⁷, os quais negamos àqueles a quem pretendemos iniciar na leitura.

Fizemos, na sequência, uma interferência no diálogo, com o objetivo de estimulá-los a uma leitura inferencial, habilidade que, segundo estudiosos, dentre os quais Ferrarezi e Carvalho (2016), exige do leitor a construção de uma conclusão a partir das pistas na camada superficial do texto, associadas às informações presentes nas entrelinhas do texto. Por isso, propomos a continuidade da leitura, agora observando as pistas que o texto oferecia no tocante à forma como a personalidade de Rita foi construída, lembrando que o texto fora escrito no século XIX, e pensando qual era a condição da mulher na época

A partir dos trechos “No dia seguinte, estando na repartição, recebeu Camilo este bilhete de Vilela: ‘Vem já, já; à nossa casa; preciso falar-te sem demora”, p. 4; “Depois fez um gesto incrédulo: era a ideia de ouvir a cartomante, que lhe passava ao longe, muito longe, com vastas asas cinzentas”, p.5; “Daí a pouco chegou à casa de Vilela. Apeou-se, empurrou a porta de ferro do jardim e entrou.” p. 7, analisamos o percurso psicológico de Camilo, suas instabilidades nas relações com Vilela e a cartomante, já que queria continuar amigo, se reaproximar, mas tinha medo de ser descoberto pela traição. Em outros momentos, dizia a Rita não acreditar em cartomantes, mas acabou procurando, quando estava com medo de ir à casa do amigo. Na discussão, a discente Rebeca Jean, apoiada pela discente Lissie, insistia que “era um fraco”, “agia por medo” e, antecipando o desfecho da história, defendia que ele corria o risco de morrer. A discente Rachel (que, no início da aula, defendia não acreditar em cartomante) ficou indignada, porque Camilo, mesmo tendo criticado Rita, acabou procurando uma. Em determinado momento, Vivian, que estava em “debate” com Rebeca Jean, fala:

É ... vou ter que concordar com você, ... (Rebeca). Realmente, ele... parece que não tem muita personalidade não. Não acreditava em cartomante, mas, quando não devia, foi atrás dela. Recebeu o recado de Vilela, desconfiou que ele tinha descoberto, aí agora que não devia foi numa boa. Claro que ele descobriu. Vai levar uma porrada agora. (DISCENTE VÍVIAN DARKBLOOM))

⁵⁷ Para Daniel Pennac, são direitos do leitor real: 1) O direito de não ler; 2) O direito de pular páginas; 3) O direito de não terminar um livro; 4) O direito de reler; 5) O direito de ler qualquer coisa; 6) O direito ao bovarismo (doença textualmente transmissível); 7) O direito de ler em qualquer lugar; 8) O direito de ler uma frase aqui e outra ali; 9) O direito de ler em voz alta; 10) O direito de calar. (PENNAC, Daniel. Como um romance. Trad. de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

Por sua vez, os trechos “A cartomante fê-lo sentar diante da mesa, e sentou-se do lado oposto, com as costas para a janela, de maneira que a pouca luz de fora batia em cheio no rosto de Camilo”; e “Pergunte ao seu coração, respondeu ela.”, ambos na página 6, possibilitaram-nos considerar os artifícios usados pela cartomante ao conduzir a situação, na qual se encontrava com Camilo. Fechando as impressões durante a leitura, Rebeca Jean continuava insistindo e generalizando a condição de “trambiqueira” às cartomantes. O discente Cacau rebateu defendendo a existência de cartomantes sérias, fechando sua fala com o comentário “Só pra deixar registrado”

Conversamos sobre a necessidade do respeito às diferenças em todos os sentidos. Para fechar o momento, ainda Rebeca fez questão de enunciar: “Professora, esse texto é grande, mas a gente lendo assim é bom, visse?”, o que vem corroborar o quanto é importante proporcionar momentos de compartilhar leituras no processo de formação de leitores. Rouxel enfatiza que

Finalmente, na sala de aula constituída em comunidade interpretativa se instauram trocas sobre as leituras singulares. Sua confrontação abre o debate sobre os pontos comuns, as semelhanças e, por vezes, as dissonâncias. O plural, a mobilidade das significações, a vida do texto literário são, assim, colocados em evidência. A concordância das mentes se faz sobre um sentido aberto sem forçar os leitores a renunciarem a eles mesmos. (ROUXEL, 2014, p. 27)

Ao final da leitura e discussão, ficou claro o desenvolvimento da habilidade da leitura inferencial, quando, pelas pistas do texto, os discentes foram percebendo elementos da personalidade de Camilo, Rita e/ou Vilela, ou quando antecipava o provável desfecho de Camilo, o que sinaliza o amadurecimento enquanto leitor já existente em alguns e, em desenvolvimento, em outros.

Na sequência, exibimos um curta baseado no conto. Rouxel (2014, p. 30) alerta para a prática da “multileitura”⁵⁸ literária defendida por estudiosos. Silva afirma que

(...) O tempo tem provado, todavia, que as duas linguagens (literatura e cinema) podem coexistir harmonicamente, sem ofuscar uma a outra. Há um bom tempo inúmeras obras literárias têm sido adaptadas para o cinema e, contrariando os mais céticos, têm estimulado a procura pelo texto literário escrito. (SILVA, M. V., 2016, p. 63)

⁵⁸ “Uma didática de textos literários que se abre aos multitextos – filme, HQ, vídeos” (BOUTIN, 2012 *apud* ROUXEL, 2014, p. 30)

Após a exibição, alguns alunos chamaram a atenção para o fato de que, como tantos outros textos quando eram adaptados para a tela de cinema, havia alterações como o uso do celular pelas personagens, bem como do enredo, as quais faziam perder a qualidade do texto original e, por isso, preferiam os textos escritos. Os discentes Lelê Ribeiro, Jack Junior e Samuca defenderam a necessidade das adaptações como forma de atualização do texto, a exemplo do conto “A cartomante”, escrito no século XIX. O discente Samuca complementa, lembrando que

A gente leu primeiro o conto original. Agora imagine se a gente fosse assistir primeiro o curta para poder ler... se tivesse um monte de detalhes como tem no texto impresso, talvez... talvez não, com certeza, muita gente não ia querer ver. Então tem que adaptar algumas coisas pra chamar a atenção da pessoa.

A discente Vivian Darkbloom retrucou, dizendo ser, para ela, os detalhes que não estavam na tela o maior atrativo do texto impresso. Por isso, preferia este. Fechada a discussão, mostramos uma história em quadrinhos⁵⁹ e parte de um cordel⁶⁰ também baseados no conto estudado. Quanto a essas versões, de um modo geral, acharam uma proposta interessante e criativa, alguns defendendo que essas interações de linguagens artísticas têm a ver com o público jovem, e os anseios do desenvolvimento tecnológico, e outros que preferem a forma original do texto, argumentando que esta promove mais prazer na leitura. Ao final do encontro, concluímos que, concordando ou não com a qualidade das adaptações de textos, seja para a tela do cinema, quadrinhos, cordel, ou outras formas, a atitude de, através da comparação, buscar os elementos dos textos para, a partir deles, construir seus posicionamentos já revela maturidade do leitor, pois a consciência de que, diante do texto, deve-se estabelecer um diálogo, uma interação, conduz o leitor a uma postura ativa e autônoma diante do próprio texto e da vida.

Para finalizar a etapa, propomos um desafio, cujo resultado deve ser apresentado no encontro seguinte: a turma, dividida em grupos, de acordo com a atividade a ser realizada, deveria criar uma versão diferenciada de um dos contos trabalhados na etapa (“Eclipse”, “Tango” ou “A cartomante”). Poderia usar a estrutura de “Tango” para

⁵⁹ ASSIS, Machado de. A Cartomante. Jo Fevereiro – roteiro, desenhos e arte final. Escala Educacional (Coleção Literatura Brasileira em quadrinhos)

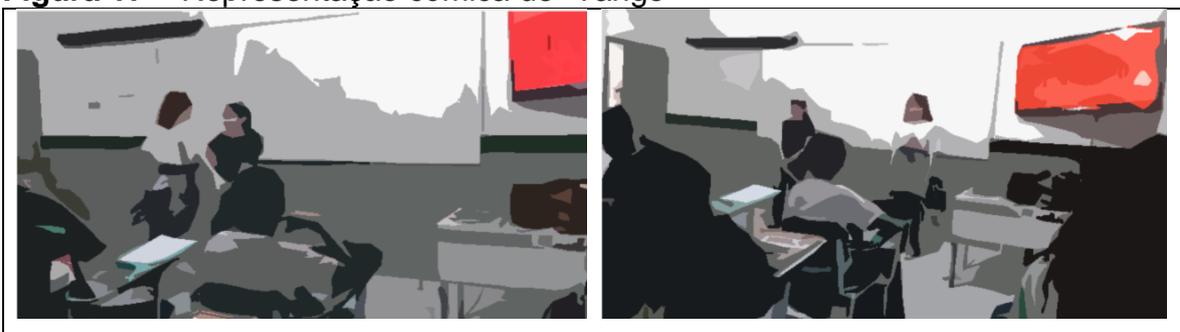
⁶⁰ MAIRTON, Marcos. A cartomante – adaptação do conto de Machado de Assis – cordel ilustrado. CBCC (Cesta Básica da Cultura e do Conhecimento)

os outros contos; pensar em cordel; quadrinhos; animação; dramatização (ao vivo ou gravada); dançar um ritmo associado a uma das narrativas ou mesmo propor um modo de dançar o conto “Tango”. A regra era usar a criatividade.

4.1.9 De olho no espetáculo: um intervalo para as releituras

Chegou o dia das apresentações (17 de outubro). Estávamos ansiosos, pois, ao longo da semana, muitos discentes entraram em contato via rede social (*whatsapp*) para tirar dúvidas, pedir orientações, sugestões, mostrar algo iniciado. Tal atitude gerou expectativas. Havia sido formados dez grupos, dos quais quatro não realizaram a atividade previamente e, na hora, quando viram os outros seis prontos para apresentar, tentaram improvisar algo. Um dos grupos, formado pelas discentes Lizzie Darcy, Lililh Darn e Lu Ledra, fez uma dramatização ao vivo do conto Tango, usando a TV como recurso para a trilha sonora (tango), e a narração, e dando um caráter cômico ao texto, quebrando uma expectativa de dramaticidade (cf. Figura 17) Foram muitas risadas por parte da turma. É interessante observar que duas meninas, normalmente reservadas e tímidas, provocaram toda aquela cena. Apesar de optarem em não se caracterizar, trouxeram a dança para compor, com leveza, a apresentação. Segundo Hélder Pinheiro, ao defender ser a dança uma linguagem artística que, aliada ao texto literário, pode contribuir para a formação do leitor, afirma ser ela “um caminho que favorecerá uma ligação mais alegre com a vida, uma vez que proporciona uma corporificação da palavra, o que, para muitos é algo essencial – e, infelizmente, ainda desconhecido”. (PINHEIRO, 2016, p. 27)

Figura 17 – Representação cômica de “Tango”



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

O segundo grupo, formado pelos discentes Claryanne Mally, Ranger Preto, Luzkas Araújo, Gavião Juliano, Oliver Queen, Jack Junior e Hi Anne, fez uma encenação misturando os contos “Tango” e “A cartomante”: a história começou com Mariazinha de Tranças e Zé dos Sapatos Lustrosos sendo apresentados, como em “Tango”. Entrou aí um elemento novo, ela era dona de uma livraria e lá conheceu Toninho do Terno Cinza. Ao atendê-lo, indicou a leitura de “A cartomante”, dentre os motivos, por tratar de triangulação amorosa. De repente, ela chamou a atenção para uma música que surgiu e da qual ela gostava (a valsa da “Bela e a Fera”). Toninho, então, levantou-se e a convidou para dançar. O final da dança representava também o término daquele relacionamento leve. Mariazinha, então, insinuou-se para Zé dos Sapatos Lustrosos, ao som de “Banho de lua”⁶¹. De repente, Vilela (com quem era casada e para quem tinha mentido ao sair escondida para dançar) chegou ao baile e, após beber, deparou-se com uma cartomante, e decidiu consultá-la. Esta o tranquilizou, dizendo que ele tinha um grande amor na vida. Ele pareceu não acreditar e, quando ela disse que o pagamento teria o valor que o coração dele mandasse, ele então disse “nada”. Voltou a beber e comentou com o *barman* que sua esposa dissera que iria dormir e não se encontrava em casa. De repente, ele a flagrou dançando com outro homem. A confusão se estabeleceu e ele acabou matando Zé e, na sequência, Mariazinha. Na cena final, o *barman* se aproximou e ofereceu mais uma dose para Vilela que, após beber, tirou a própria vida. O *barman* então falou “vai morrer sem pagar minha conta...” Foram muitas risadas durante e apresentação e aplausos ao final. Na Figura 18, vemos o momento inicial e os agradecimentos do grupo

Figura 18 – Representação da releitura dos contos



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

⁶¹ MIGLIACCI, Franco; FILIPPI, Bruno de. Banho de Lua (Tintarella Di Luna). Versão: Fred Jorge. (Interpretação Celly Campello). Disponível em: <https://cifrantiga3.blogspot.com/2006/06/banho-de-lua.html>

Para a apresentação, o grupo resgatou a valsa da “Bela e a Fera, trabalhada no primeiro encontro, e entrecruzou os contos “Tango” e “A cartomante”, com elementos de humor, estabelecendo leveza, assim como o grupo anterior, para uma cena inicialmente trágica. Essa forma de olhar para a situação revela que, enquanto leitores, estabeleceram um diálogo mais profundo com os textos a ponto de “oferecê-lo” a partir de outra perspectiva.

Por sua vez, a terceira apresentação foi a realizada pelos discentes Rebeca Jean, Jojo Moyes, Rachel e Samuca, os quais protagonizaram uma releitura de “Tango”, em um vídeo no qual havia uma sucessão de imagens como se fossem *flashes*; a narração feita pelos próprios atores ao fundo, com um tango como trilha sonora. Na montagem, Samuca teve, inclusive, que duplicar seu papel entre Toninho do Terno Cinza e Zé dos Sapatos Lustrosos. Mantiveram o tom trágico do conto original. Todos gostaram muito. Mereceu destaque o cuidado que tiveram na produção.

Figura 19 – Releitura em vídeo de “Tango”



Fonte: arquivo dos participantes discentes, 2019.

Na quarta apresentação, o grupo formado pelos discentes Moscos e Lelê Ribeiro apresentou uma versão de “A cartomante”, de Machado de Assis, no *prezi*, a partir de um *template* já existente. Como são apaixonados por informática, e pouco por textos literários, alegaram sentir-se desafiados a incorporar à literatura uma ferramenta do mundo digital com a qual tiveram pouco contato. Segundo eles, seria um caminho para se encontrarem com a leitura. Situações como essa fazem-nos ter consciência da necessidade de “reconfigurar as práticas de ensino de literatura” (ROUXEL, 2014, p. 30) buscando integrá-la aos mais variados suportes multimodais, para ampliar as possibilidades de formar leitores na contemporaneidade.

Na quinta, as discentes Lola, Ilma Lins e Meiko Hanma mostraram o início de uma animação do conto “Tango”, de Dirceu Câmara Leal (no estilo da exibida a partir de “Quadrilha”, de Drummond): personagens criados, primeiras cenas feitas, fundo musical definido, mas ainda sem fechamento do desenvolvimento do texto. Como o grupo anterior, ficaram de entregar a versão completa posteriormente, contudo acabaram não o fazendo, fato que lamentamos. Atitudes como essa nos fazem refletir sobre os motivos que fazem com que se abandone uma leitura (de livros, de textos, de contextos); se poderíamos associar, no processo de formação de leitores, essa situação ao “direito de não acabar um livro” de que trata Daniel Penacc, em “Como um romance”. Essa inquietação ficou para posteriormente buscarmos resposta.

Fechando as apresentações, o grupo, formado pelos discentes Amy Santiago, Lua Costa, Caramile, Araújo Costa e Vivian Darkbloom, simulou um programa intitulado “Jornal Mulheres”. Após anunciar mais um caso de feminicídio, começou a dramatização baseada em “A cartomante”, de Machado de Assis. Na sequência, surgiram vozes de denúncia (ao 190) de espancamentos sofridos por mulheres, filhas, namoradas, seguidas de imagens de violência. De repente, a frase “Sentimentos, um pequeno ato, expressão, uma reação que manifesta de diferentes formas. O amor está envolvido com tudo isso, mas AMOR não é isso que você testemunhou até agora.” A partir daí, uma das integrantes surgiu maquiando hematomas em si, como se fosse um *make of* e começou a apresentar dados sobre a violência contra a mulher, seguida das outras componentes do grupo. Ao final, houve um momento de silêncio, como se todos estivessem querendo guardar aquele momento. Depois, muitas palmas. Para fechar, as meninas do grupo fizeram questão de falar o quanto foi importante para elas realizar o trabalho, como mostram as falas:

A gente pensou em aproveitar o assunto dos contos, sabe, ou de Tango ou da Cartomante, pra discutir a questão da violência contra a mulher, que o índice de mulheres morrendo no nosso país está muito alto, então a gente não queria deixar passar esse assunto, como se fosse normal ter violência. (DISCENTE VIVIAN DARKBLOOM)

O que eu queria destacar é que, quando a gente foi fazer a pesquisa, a gente ficou muito chocada com a quantidade de mulheres que são agredidas e até mortas. Eu falo por mim... como foi importante saber dos dados... e misturar com a história. (DISCENTE AMY SANTIAGO)

Na Figura 20, a seguir, vemos um momento da encenação do conto, seguido do início da parte da apresentação dos dados sobre a violência contra a mulher.

Figura 20 – Representação de “A cartomante” no Jornal Mulheres



Fonte: arquivo dos discentes participantes, 2019.

Ao final do encontro, fizemos uma avaliação dos atravessamentos vivenciados no dia. Houve várias manifestações positivas, a partir de opiniões como “foi bom demais, professora!”, “Faz mais atividades assim!”, “É legal misturar os textos” a ponto de quem não preparou o trabalho ficar lamentando e querendo um espaço de improvisação, pautado na leitura dos textos. Vale aqui destacar, após significativa experiência poética, o que diz Cevasco (2003, p. 16), “[...] a literatura tem ainda o mérito de expor o leitor a outros pontos de vista, habituando-o ao pensamento e ao sentimento pluralistas”.

Outro aspecto a se observar com os trabalhos apresentados foi a habilidade de estabelecer conexões, quer seja entre textos, a exemplo do que fez o segundo grupo, ou, como trata Colomer (2007, p. 160), “de algum ponto do exterior em direção à obra literária, em tantas confluências quanto permita o estudo do tema”, a exemplo do realizado pelo último grupo, cujo movimento de ação foi focar no tema da violência contra a mulher e conectá-lo a um dos contos lidos. Observamos, assim, jovens cada vez mais conscientes de que podem, e devem interagir com o texto, e com sua comunidade de leitores, pois nessa interação, nesse compartilhamento de interpretações “os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2016, p. 66) Assim, fechamos mais uma etapa da nossa viagem, certos de que nossa caminhada se ainda não deixar frutos, com certeza, deixará sementes.

4.1.10 Um convite para mudar o itinerário – questionamento do horizonte de expectativa dos viajantes

Segundo Aguiar e Bordini (1988), ao se objetivar questionar o horizonte de expectativas no processo de formação do leitor, deve-se propor atividades que oportunizem a comparação entre as duas fases anteriores (o atendimento ao e a ruptura do horizonte de expectativa do leitor). Pela experiência literária vivenciada até aqui, fica nítido que as etapas do método recepcional não devem ser vistas como uma sucessão linear, em que uma etapa só é iniciada quando se conclui a outra, afinal, somos sujeitos leitores constituídos de histórias, culturas, atravessamentos de leitura únicos que constituem nosso horizonte de expectativas. Este pode sofrer mudanças, de acordo com nossa disponibilidade para receber o novo, e, algumas vezes, com os estímulos externos que recebemos, o que faz com que nos modifiquemos por motivos, estímulos e tempos diferentes. Muitos adolescentes, ao longo dessa nossa viagem literária, já romperam seus horizontes, outros já ampliaram, mas ainda há os que precisam de mais estímulos, de mais trocas com os textos e com seus pares. Com esses pensamentos, começamos nosso décimo encontro, no dia 24 de outubro com as perguntas: Existem critérios para se amar alguém? Quais as razões para se amar? O amor muda na velhice?

Gerou-se uma discussão sobre as duas primeiras perguntas, alguns defenderam que o amor era fruto do destino, outros afirmaram ser escolha. Sobre a última, predominantemente disseram que, na velhice, o amor é amizade, companheirismo, sem haver mais o “fogo da paixão”. O discente Cacau, depois de insistir em se posicionar, disse:

Quando se ama, se ama e ponto, entendeu? Não importa se o outro é homem, mulher; jovem ou velho; se tem sexo, se não tem. Não existe razão para amar alguém. Agora, a gente pode escolher se quer ou não viver aquele amor. É isso o que eu penso.

Ficou nítido o desejo de Cacau de discutir toda a diversidade de possibilidades de se vivenciar o sentimento do amor. Nesse momento, anunciamos que, para trazer mais elementos para a discussão, iríamos assistir à primeira parte de uma entrevista

com o escritor Rubem Alves⁶² concedida ao jornalista e idealizador do projeto “*Sempre um papo*”, Afonso Borges, no período do lançamento do livro “*Cantos do Pássaro Encantado*”. Nela, o escritor afirmou escrever o livro no período de um rompimento de um relacionamento, como “um processo terapêutico”. O escritor começou a “conversa” com a leitura da passagem “quando te vi, amei-te já muito antes/ tornei a achar-te quando te encontrei”⁶³, de Fernando Pessoa, e afirmou ser essa passagem determinante para o modo de ele entender o sentimento do amor. Trouxe provocações sobre a forma como os jovens enxergam o amor dos velhos (como se estes não pensassem em amor, sexo; servissem apenas para cuidar dos netos); sobre o fato de amor feliz não trazer literatura; e, principalmente, sobre os motivos de alguém amar outro, o apaixonar-se “por aquilo que meus olhos me ofereciam: uma imagem”.

Foram 5 min 50 s de olhares atentos, risos discretos e fascínio por parte de alguns, a ponto de muitos solicitarem que a imagem fosse “congelada” para anotarem a frase do livro⁶⁴ usada como fechamento da primeira parte da entrevista. Michèle Petit, no livro “*Os jovens e a leitura*” afirma que

Às vezes, uma única frase, transportada para um caderno ou para a memória, ou mesmo esquecida, faz com que o mundo fique mais inteligível. Uma única frase que impele aquilo que estava imobilizado em uma imagem e lhe dá vida outra vez, que quebra os estereótipos, clichês aos quais se aderira até então. (PETIT, s/d., p. 89)

Poucos tinham ouvido falar de Rubem Alves, mas nenhum havia lido ou ouvido o escritor. O discente Sasá afirmou ter ficado impressionado com a facilidade dele se expressar. Ele e Claryanne Mally, Gavião Juliano, Vivian Darkbloom e KiPanda demonstraram interesse não só em assistir à entrevista por inteiro, como também pelo livro de Fernando Pessoa.

A reação da turma facilitou a discussão, bem como a introdução da atividade

⁶² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kwlwMLV1DXs>

⁶³ PESSOA, Fernando. Fausto. Poema dividido em quatro “temas”: O mistério do Mundo (com 36 estrofes); O Horror de Conhecer (com 22); A Falência do Prazer e do Amor (com 23), onde se encontra a passagem lida por Rubem Alves (estrofe XXI, p. 25); O Temor da Morte (com 12); mais Dois Diálogos. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000005.pdf>

⁶⁴ “Gostaria que este pequeno livro que escrevi sobre o amor, suas alegrias e tristezas, fosse um pedaço de mim. Porque, ao escrevê-lo, coloquei-me no lugar dos amantes e, pela magia da imaginação, procurei sentir o que eles sentiram: as alegrias dos amantes felizes e a tristeza dos amantes abandonados. Espero, então, que aconteça com os que lerem aquilo o que aconteceu comigo: que eles também se deixem ser possuídos pela magia da ficção e sintam, na fantasia, as emoções do amor, sem precisar senti-las na carne”. (ALVES, Rubem. In: *Cantos do Pássaro Encantado*. São Paulo: Verus, 2008).

seguinte: sinalizamos que Rubem Alves analisou, através da crônica “As razões do amor”⁶⁵, o poema “As sem-razões do amor”⁶⁶, de Carlos Drummond de Andrade. A partir daí, dividimos a turma em duplas, entregamos os dois textos e solicitamos que fizessem um estudo comparativo entre eles. Entregamos algumas questões que poderiam ou não ser usadas por eles. Elas seriam apenas um “norte” para as reflexões. Foram elas: a) Qual a concepção de amor presente em As sem-razões do amor, de Drummond? b) Na sua opinião, a forma de amor apresentada por Drummond diverge do senso comum? Explique. c) Que versos vocês destacariam do texto de Drummond? Por quê? d) Que análise Rubem Alves, através da crônica lida, faz do texto de Drummond? e) Qual a opinião de vocês sobre o posicionamento de Rubem Alves sobre o texto de Drummond e sobre o próprio sentimento do amor?

O passo seguinte foi o compartilhamento dos posicionamentos com a turma. Abrimos o espaço para a dupla que quisesse começar a expor as reflexões, lembrando que ficassem livres no sentido de usar ou não as questões propostas. Durante a discussão, ficou perceptível que, de um modo geral, perceberam as concepções de amor presentes nos textos, a partir de versos como “Amor é dado de graça”, “porque amor não se troca”, e “o absurdo de se pedir dos amantes explicações para o seu amor”. Evidenciaram ser essa concepção de amor divergente da maioria da população, que sempre espera reciprocidade do sentimento. A discente Lissie percebeu o jogo semântico de “sem/cem”. Aproveitamos e discutimos como algumas pistas no texto colaboram com a construção dos sentidos. O discente Sasá chamou a atenção para o fato de, na crônica, Rubem Alves estabelecer a ideia de que, através da ficção, pode-se viver as emoções advindas do amor, sem “precisar senti-las na carne”. Esse momento de compartilhamento proporciona aos discentes a conjunção de suas percepções individuais colocadas em comparação com as de seus pares e, conseqüentemente, a possibilidade de fortalecer e ampliar seus horizontes de leitura. (COSSON, 2016, p. 66)

5.1.5 Amores feios ou bonitos: o ângulo de observação determina o caminho

⁶⁵ ALVES, Rubem. O retorno e Terno. 27 ed., Campinas/SP: Editora Papyrus, 2008.

⁶⁶ ANDRADE, Carlos Drummond. As sem-razões do amor”. In: Corpo. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p. 26)

A discente Claryanne Mally, no início do encontro, revelou ter pesquisado, na internet, o texto “Fausto”, de Fernando Pessoa, a que Rubem Alves fizera referência na entrevista da aula anterior, e pediu espaço para o ler com o discente Indelécio Rodrigues, para o que tiveram resposta afirmativa, até porque era nosso costume começarmos as aulas com leitura de textos variados escolhidos por eles. Contextualizaram ser um poema dramático, explicaram a estrutura do texto e disseram que leriam um dos diálogos existentes. Ao final, alguns comentaram ser meio complexo quando lido um trecho maior por causa da linguagem, diante do que Claryanne e Indelécio mostraram a visão deles durante o processo de leitura.

Em seguida, como motivação para a atividade do dia, os alunos foram convidados a se posicionarem acerca da sequência de imagens de “objetos de amor” apresentadas em *slides*, sinalizando se os consideravam feios ou bonitos. (ver Figura 21) Para cada posicionamento, devia-se explicar o porquê. Eram as seguintes imagens:

Figura 21 – Amores: feios ou bonitos?⁶⁷



Fonte: imagens retiradas da internet, 2019.

Resumindo as respostas para as imagens apresentadas, obtivemos: 1) “fofo”, para a maioria; “indecente” para duas alunas; 2) “estranho”, “sem harmonia”; 3) “interesse financeiro”; 4) “normal”; 5) “lindo”; 6) “velhos enxeridos” e “linddoooo”, para o

⁶⁷ Em 2019, quando aplicamos a sequência didática, vivíamos um ano dentro da normalidade. Entretanto, em 2021, ano da Defesa deste trabalho, estávamos inseridos em uma pandemia do Covid-19, por isso, para registrar esse fato, e como algumas imagens podem possuir direitos autorais, optamos em usar alguns *emojis* com máscaras.

casal jovem; 7) “normal”, para o cachorro; “engraçado”, para o bicho preguiça, e “nojento”, para a aranha; 8) “normal”; 9) “cara de joelho”, para o primeiro, e “lindinhoo” para o segundo.

Durante a manifestação dos discentes, não fizemos interferência. Queríamos que eles falassem livremente. Em seguida, com o intuito de “animar” a discussão em torno das imagens e, ao mesmo tempo, introduzir o trabalho com o texto “Amor feinho”, de Adélia Prado, foi feita a pergunta: na sua opinião, quando se ama, qual o parâmetro para algo ser considerado feio ou bonito?

Alguns disseram ter a ver com gostos pessoais, afinidades. A discente Claryanne Mally lembrou que algo pode ser considerado bonito por uma pessoa e feio para outra. Perguntamos por que classificaram, por exemplo, o casal formado por homem idoso/mulher jovem como “interesse financeiro!”, ou os casais de diferentes estaturas, como “estranhos”, se, como eles disseram, era questão de gosto e afinidade. Diante de um momento de silêncio, começamos a discutir sobre como as convenções familiares, ideológicas, sociais, dentre outras, interferem na nossa forma de olhar para nós mesmos e para os outros. Foi solicitado que eles se colocassem no lugar de uma daquelas formas de amar consideradas “feias” por parte da turma e avaliassem a situação. Percebemos ser ainda necessário romper mais horizontes.

Durante toda a discussão, observamos que os discentes Cacau e Samuca permaneceram em silêncio, até quase o final, quando Cacau pediu a palavra e questionou o motivo de, diante daquela variedade de casais, não haver um casal “gay” e se, em algum momento, iríamos falar sobre. Na verdade, estávamos esperando tal interferência, pois conhecíamos suas bandeiras de luta. Por isso, agradecemos a intervenção proveitosa e sinalizamos que havíamos contemplado parte das diferentes formas de amar, mas que outras formas ainda seriam evidenciadas. Como resposta, ouvimos um “ah, que bom! Vou esperar ansioso!”

Finalizada essa primeira parte da discussão, anotamos, na lousa, o título do poema “Amor feinho”⁶⁸, de Adélia Prado, e fizemos um levantamento de hipóteses acerca do conteúdo. A maioria apostou em uma pessoa namorando outra feia. A partir

⁶⁸ PRADO, Adélia. Bagagem. Rio de Janeiro: Record, 2011. p. 97.

daí, receberam o texto. Em *slide*, apresentamos as três primeiras questões⁶⁹, que versavam sobre a confirmação das hipóteses, a explicação da escolha do eu lírico por um “amor feinho”; e se a turma concordava com o eu lírico, a partir das quais a discussão seria realizada. De um modo geral, consideraram o texto leve, embora alguns tenham alegado não entenderem expressões como “Duro de forte, o amor feinho é magro...” e “(Planta) saudade roxa e branca”. Alguns concordaram com o eu lírico do texto, argumentando que, em um amor de tal natureza, não existia preocupação com a aparência.

Discutimos ainda sobre os ganhos e perdas trazidos pelo amor. Muitos apontaram companheirismo, parceria, leveza, amizade, bem estar, felicidade como ganhos. Como perdas, colocaram que, muitas vezes, fazia-se necessário “abrir mão” de sonhos, projetos, companhia de amigos, festas, dentre outras coisas. Os discentes Claryanne e Cacau chamaram a atenção para a necessidade de limites nesse “abrir mão”, para que a relação não incorra em relações abusivas e suas conhecidas consequências (violências físicas, psicológicas e até casos de morte). Nesse momento, a discussão ampliou-se para além do texto, mas deixamos acontecer, pois possibilitaria um “gancho” com o texto seguinte. A discente KiPanda destacou o cuidado para, dentro de um relacionamento, uma pessoa não “perder-se de si”. Trouxe, como exemplo, um caso familiar e discutiu as consequências danosas de situações de tal natureza, tais como desestrutura familiar, agressões de toda natureza, medo constante, chegando até a casos de suicídio. A discente Meiko Hanma interveio e lembrou discussões de textos anteriores, como “Amor I love you”, de Marisa Monte, e “Ausência”, de Vinícius de Moraes, em que, diante da possibilidade de uma relacionamento problemático, algumas pessoas conseguiam levar suas vidas adiante. Percebemos que, a cada vivência proposta, nos momentos de partilha de leituras dentro da comunidade de leitores, ou comunidade interpretativa, os atravessamentos literários estavam se intensificando, promovendo conexões com textos, colegas, com suas percepções iniciais, ampliando seus horizontes enquanto leitores de textos e de mundo.

Os comentários feitos por KiPanda e Meiko Hanma serviram como uma “deixa” para introdução dos textos seguintes: o primeiro “Quadrilha”⁷⁰, de Carlos Drummond

⁶⁹ a) Quais hipótese foram confirmadas? b) Por que o eu lírico prefere um amor feinho? c) Vocês concordam com o eu lírico do texto? Explique.

⁷⁰ ANDRADE, Carlos Drummond de. Quadrilha. In: Alguma poesia. Belo Horizonte: Edições Pindorama, 1930. Disponível em <https://coletivolirico.com.br/poema-quadrilha-de-carlos-drummond-de-andrade/>

de Andrade, a partir do qual estabelecemos uma rápida relação com a discussão até então realizada, como comentou a discente Hi Anne “Tá vendo aí, são vários amores não correspondidos, mas só o... como é o nome dele?... Joaquim suicidou-se. Parou sua própria vida”. Cabe aqui o pensamento de Iser (s/d, p.33): “O leitor não consegue mais se distanciar dessa interação. Ao contrário, ele relaciona o texto a uma situação pela atividade nele despertada; assim estabelece as condições necessárias para que o texto seja eficaz”.

A partir daí, destacamos as personagens masculinas do texto (João, Raimundo e Joaquim) como três amantes e, assim, apresentamos “Os três mal-amados”⁷¹, de João Cabral de Melo Neto. Para trabalhar este texto, a sala foi dividida em seis grupos. Estes, além da cópia do texto, receberam um cartão, em cuja parte superior continha o nome de uma das figuras masculinas (de modo a ficar dois grupos com cada uma delas) e questões a ela relacionadas. Estas tratavam aspectos como a caracterização da personagem e do “objeto do amor”; se este, pelas pistas apresentadas, podia ser considerado feio ou bonito para a vida do amado; e, por fim, sobre a estrutura textual, bem como seu efeito de sentido possível para o texto.

Como estava próximo do término da aula, paramos a atividade para orientação do desafio final da etapa: cada grupo deveria encontrar um forma criativa para apresentar sua personagem/texto para a turma (podendo ser desenho, encenação, ou outra). Para servir de inspiração, exibimos uma animação do poema *Quadrilha*⁷², de Drummond, produzida pelo FlipZona, em homenagem ao autor, em 2012, com apoio do Ministério da Cultura. Alguns acharam a proposta interessante, outros não gostaram. Como estava preocupada com as atividades ainda a serem desenvolvidas, tentei marcar mais um encontro para o dia seguinte, entretanto, muitos alegaram cansaço e prova para estudar. Dessa forma, mantivemos a programação para a semana seguinte e, assim, encerramos o dia.

4.1.11 Toda forma de amar: porque é preciso ampliar os horizontes

⁷¹ NETO, João Cabral de Melo. *Os três mal-amados*, 1943. Disponível em: <http://joinville.ifsc.edu.br>.

⁷² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=br8MIBayuSI>

Nosso encontro seguinte só ocorreu no dia 14 de novembro. Ao adentrarmos a sala, nosso primeiro “bom dia” foi a intervenção do discente Cacau perguntando se, naquele dia, discutiríamos sobre o amor entre casais do mesmo sexo, o que demonstra o quanto tal abordagem era importante para ele. Assim, iniciamos nosso encontro. Foi comunicado à turma que teríamos três aulas naquele dia, fruto de uma “negociação”, já que o professor de Geografia havia ministrado aula em nosso horário na semana anterior. Dessa forma, poderíamos fazer o fechamento da atividade proposta ao final do último encontro e, após o intervalo, cumprir o programado para o dia.

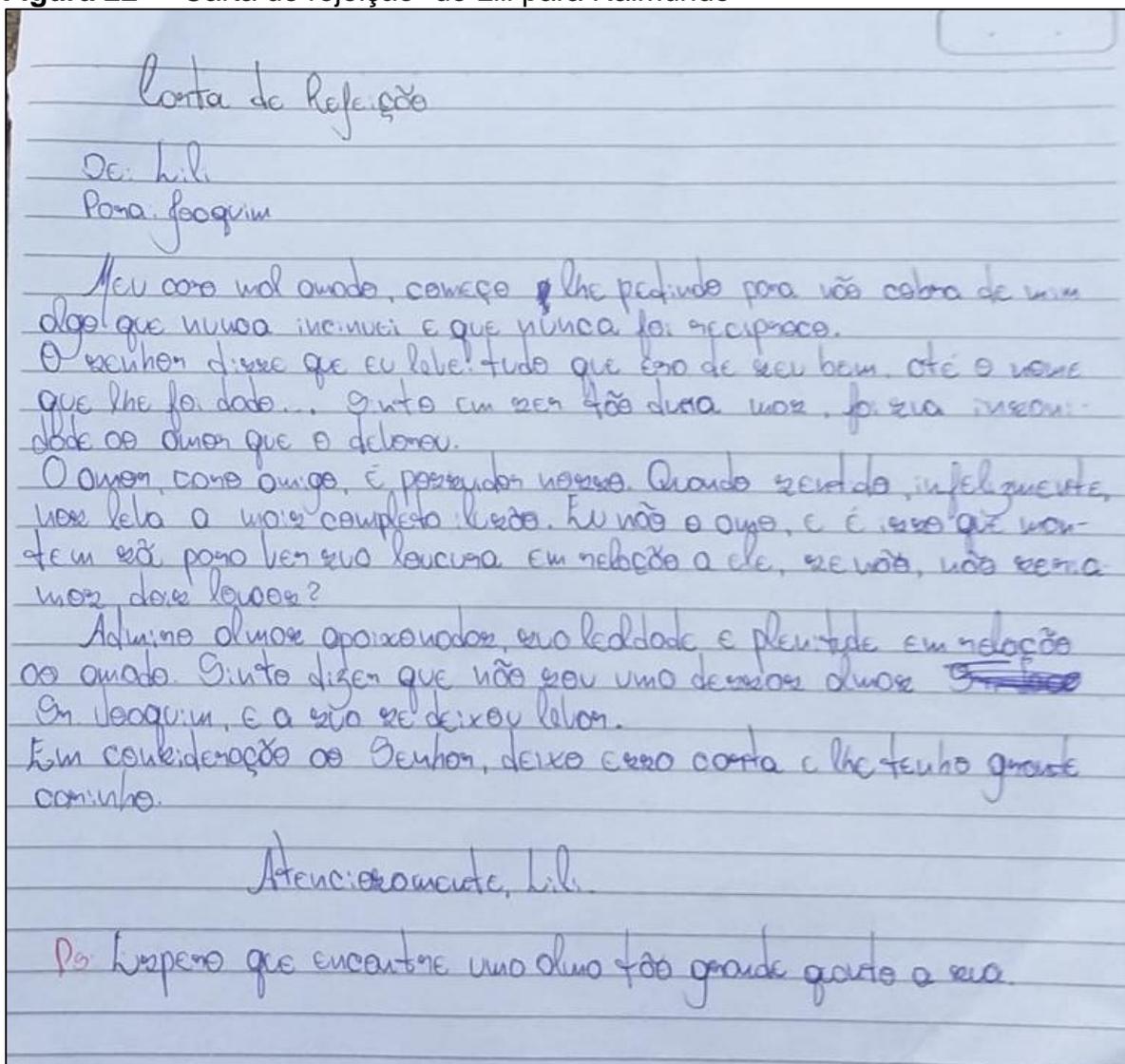
Isto posto, começamos a aula. Solicitamos que o primeiro grupo fizesse uma apreciação do texto, antes de iniciar a apresentação de “Os três mal-amados”, de João Cabral de Melo Neto. Assim, os discentes analisaram o texto, evidenciando que consideraram interessante a forma como ele fora estruturado, dando a entender a existência de três histórias simultâneas sendo vivenciadas pelas personagens do texto. Também destacaram que essa organização permitia ser o texto lido na ordem em que se apresentava, ou cada história isolada, como se fossem três textos independentes. Nessa mesma perspectiva, o discente Gavião Juliano lembrou uma passagem de um soneto de Gregório de Matos⁷³, e, usando o livro didático, destacou os versos “E feito em partes todo em toda parte/Em qualquer parte sempre fica o todo”. Outros afirmaram ter gostado da inovação, inclusive a discente Lu Ledra comentou ter visto um vídeo na internet apenas da parte de Joaquim declamada por Frejat⁷⁴ durante um *show*. Se ela não conhecesse o texto, acharia que estaria na íntegra. A percepção de que a estrutura do texto possibilita leituras sob perspectivas diferentes revela a forma positiva como receberam o texto ao encararem a situação inicial de estranhamento como um desafio. Mesmo os que afirmaram ter tido dificuldade de compreender o texto devido a sua organização, acabaram relacionando-o ao desafio vivenciado com o texto “Tango”, de Dirceu C. Leal, e já se sentiam preparados para encontrar caminhos para dialogar com o texto em questão. Quando perguntamos sobre como eles

⁷³ O todo sem a parte não é todo/A parte sem o todo não é parte/Mas se a parte o faz todo, sendo parte, /Não se diga, que é parte, sendo todo. / Em todo o Sacramento está Deus todo, /E todo assiste inteiro em qualquer parte, /E feito em partes todo em toda a parte, /Em qualquer parte sempre fica o todo. /O braço de Jesus não seja parte, /Pois que feito Jesus em partes todo, /Assiste cada parte em sua parte. /Não se sabendo parte deste todo, /Um braço, que lhe acharam, sendo parte, /Nos disse as partes todas deste todo. (MATOS, Gregório) disponível em <http://www.vidaempoesia.com.br/gregoriodemato>

⁷⁴ Roberto Frejat é cantor, compositor, produtor e guitarrista brasileiro; notório por ser o principal parceiro de Cazuza em composições da banda Barão Vermelho e também na carreira solo do amigo, além de compor com/para outros artistas do cenário musical brasileiro.

percebiam a abordagem temática, o discente Sasá destacou a figura do homem como sofredor, e da mulher como independente. A discente KiPanda chamou a atenção para a não romantização do sentimento do amor, principalmente do ponto de vista da mulher, que encontra na ausência do sentimento “sanidade para perceber a loucura dele”. Assim, abriu a apresentação do grupo, apresentando Joaquim do ponto de vista de Lili, através de uma “carta de rejeição” (ver Figura 22) desta para aquele, na qual usou elementos do texto original para pedir, entre outras questões, para ele não cobrar dela algo não prometido, sinalizar que “sua insanidade o devorou”, fazendo-o perder a identidade, e que não ela não possuía alma apaixonada. O grupo conseguiu “dar voz” à figura feminina, estabelecendo conexões precisas entre o texto original e a proposta apresentada.

Figura 22 – “Carta de rejeição” de Lili para Raimundo



Fonte: diário de leitura da discente KiPanda, 2019.

Para fechar as apresentações, o último grupo trouxe uma série de *slides*, da qual há uma amostra, na Figura 23 abaixo, representando o que foi Maria para Raimundo.

Figura 23 – Releitura de “Os três mal-amados” na perspectiva de Raimundo



Fonte: arquivo das discentes participantes, 2019.

Acreditamos que, com as atividades propostas nessa etapa, possibilitamos, por parte dos discentes, o estabelecimento de relações entre o conhecido e o novo, ao promovermos a reflexão a partir de questões, como o padrão de casais (bonitos/feios; certos/errados); a percepção do que é essencial em uma relação amorosa (desejo do “amor feinho”), bem como da forma como se dá essa relação, a partir de nossas ações, quer seja alimentando nosso sofrimento ou tomando as rédeas da vida. Além disso, ficou evidente que a forma de composição textual produz efeitos de sentido no conteúdo do texto. Enfim, tencionamos que os desafios “colocados à mesa” deem condições para as dificuldades no diálogo com o texto serem superadas, pois acreditamos que “a linguagem literária, apropriadora e transformadora das situações sociais, fala ao sentimento e reclama reflexão”. (SILVA, E.T., 2008, p. 32). Desse modo, pensamos contribuir para a formação de leitores mais maduros, e pessoas mais humanizadas.

Após o intervalo do dia 14 de novembro, convidamos a turma para mais uma experiência literária. Para tanto, como motivação, anotamos na lousa a frase “Toda forma de amor é justa?” e informamos que os discentes não poderiam, no momento, argumentar a respeito, apenas responder com “sim” ou “não”. Dos 42 alunos presentes, 6 (seis) votaram “não” e 36 (trinta e seis), “sim”. Logo após a “apuração” dos votos, perguntamos quem conhecia a canção “Toda forma de amor”, de Lulu Santos⁷⁵. A maioria já havia escutado, embora alguns tenham revelado não refletir sobre a letra. Assim, executamos o vídeo com a canção, a qual foi acompanhada por muitos, quer seja cantando, batendo palmas, tocando nas carteiras, ou dançando mesmo. Terminada a execução, anunciamos que, a partir daquele momento, seriam mostradas em *slides* algumas imagens “de amor” (cf. Figura 24), as quais eles também classificaram como justa ou não.

Figura 24 – Toda forma de amor é justa?



Fonte: imagens retiradas da internet, 2019.

Após a exibição da canção, bem como das imagens, retomamos a pergunta inicial, solicitando, agora, a argumentação por parte dos adolescentes. Para Aguiar e

⁷⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=aCrUiohhPKA>

Bordini (1988, p. 88), o método recepcional “apoia-se no debate constante, em todas as suas formas: oral e escrito, consigo mesmo, com os colegas, com o professor e com os membros da comunidade”. Durante o debate, as opiniões se dividiram: as discentes Lililh Dern, Ilma Lins e Rosa Diaz argumentaram não considerar “toda forma de amor justa”, tendo em vista as relações abusivas, a partir das quais muitas mulheres acabavam gravemente machucadas ou mortas. Bastava ver os dados com o índice de feminicídio divulgados em campanhas e jornais, na mídia televisiva ou digital. Já as discentes Vivian Darkbloom, Meiko, Hanma e Hi Anne defenderam que relação abusiva já não poderia ser caracterizada como amor, pois este exigia respeito, por isso defendiam que toda forma de amor era justa. A discente KiPanda concordou com o segundo grupo e ainda destacou a romantização existente em torno das relações, a partir do momento em que se confundiam agressões com ciúmes e, portanto, “prova” de amor, quando, na verdade, eram sinais de posse, egocentrismo, controle e, portanto, desamor. Vale destacar que parte das discentes que se pronunciaram, em discussões passadas, já demonstraram um olhar crítico a partir das leituras que vinham realizando antes da e durante a viagem literária proposta. Em contrapartida, o discente Araújo Costa, endossado pela discente Rachel, apesar de reconhecer o direito de cada um, discordou da ideia de “casal” ser formado por dois homens ou duas mulheres. Enquanto isso, observávamos a inquietação de alguns, principalmente, do discente Cacau, o qual tanto pleiteou a discussão. Entretanto, continuava em silêncio. Quem sabe não estaria ele usufruindo do “direito de calar”, considerado o décimo da lista de Daniel Pennac (1998, p. 57).

Decidimos, então, para estimular mais a discussão (uma das “funções” do professor mediador), exibir o curta *In a Heartbeat*⁷⁶, que retrata a descoberta do amor entre dois meninos. Na figura 25, a seguir, podemos ver a “capa” do curta.

⁷⁶ O curta animado *In a Heartbeat*, foi produzido pelos cineastas Beth David e Esteban Bravo como tese de final de curso na *Ringling College of Art and Design*. A produção de quatro minutos foi lançada no *YouTube* no final de julho de 2017 e, após dois dias, já havia sido assistida por mais de 2 milhões de pessoas. O curta, que ganhou diversos prêmios em festivais, chamou a atenção nas mídias sociais por retratar a inclusão LGBTQ, área pela qual a maioria dos estúdios, especialmente de filmes animados, não costumam transitar. <http://www.adorocinema.com/noticias/filmes/noticia-132834/>

Figura 25 – Imagem do curta “*In a Heartbeat*”



Fonte: Disponível em <http://www.adorocinema.com/noticias/filmes/noticia-132834/>

Após a exibição, para abrir o debate, propomos duas questões, quais sejam: a) O que vocês acharam da animação? Foi bem construída? Trata bem o tema em questão? b) Na sua opinião, por que o menino que observava o que se dirigia à escola tenta esconder o “coração”?

De um modo geral, gostaram da animação, afirmando ser delicada, sutil, “sem excessos” nas palavras de alguns, embora não quisessem explicar o que isso significava. No tocante à segunda questão, predominantemente, consideraram ser medo (do que estava sentindo, da reação do outro) o principal motivo de o menino revelar seu sentimento ao outro. Logo após, exibimos em *slides* mais três questões: c) Considerando a reação dos colegas da escola diante da cena presenciada, tem alguma relação com a atualidade? d) Qual sua opinião sobre esse tipo de relacionamento? e) Tomando como base a canção, as imagens e a animação, podemos dizer que se escolhe a quem amar? Explique.

Diante da nova provocação, o discente Samuca evidenciou o contexto de julgamento sofrido por alguns casais. O discente Cacau, calado até então, pediu a palavra e fez uma análise pertinente da situação, a partir do que ouviu e viu: disse respeitar, mas não concordar com a posição de pessoas que pensavam como os discentes Araújo Costa e Rachel, por negarem a existência de relações homoafetivas. Fez rela-

ção com um situação ocorrida em aula de outra disciplina em que tal tema foi evidenciado. A título de exemplo, citou um caso ocorrido na própria instituição, quando um casal homoafetivo, aos gritos de “indecentes”, “imorais”, “maus exemplos”, “sem família”, foi agredido por uma pessoa da gestão da escola que compartilhava o mesmo prédio, sendo necessária a intervenção da direção do campus na situação. Continuou retomando o termo “romantização”, usado por uma colega, relacionando-o à determinação dos padrões na composição de casais em pleno século XXI, escondendo, muitas vezes, o feminicídio, casos de depressão e suicídio; pedofilia, e espancamentos e altos índices de mortes de pessoas pertencentes ao grupo LGBT. Finalizou dizendo que era fundamental cultivar o respeito às diversidades em todos os sentidos.

Fizemos questão de registrar a fala de Cacau, pois, além de um desabafo, representa a aquisição de uma competência em estabelecer vínculos entre textos, discussões, situações em prol de uma tese defendida com propriedade.

Após alguns segundos entre silêncio e aplausos diante da fala de Cacau, Ki-Panda pediu espaço-tempo de fala, dirigiu-se à frente dos colegas e afirmou: “primeiro, quero dizer que não se escolhe a quem amar, mas pode-se escolher se se quer ou não viver aquele amor, pelo menos, essa é minha opinião.” Em seguida, fez a leitura de um texto que falava sobre respeito, diversidade, amor próprio, amor ao outro, independente de sua “face”, mas também em convenções, decisões, intolerância, relação abusiva, depressão, suicídio. Vale aqui destacar o trecho final: “... que o amor seja para unir e não para separar/ porque, se separar/ é qualquer coisa/ mas não é amor/ Mas, se seu coração te enganar, / lembre-se que você pode escolher/ se quer partir ou ficar. / Fica aqui um apelo:/na dúvida, escolha sempre se amar”. Ao final, todos aplaudiram.

E assim terminou mais um encontro da nossa sequência com algumas certezas: primeiro, como Cosson (2017, p. 177) aponta,

“nas escolas, os círculos de leitura (tomados aqui no sentido de comunidade de leitores, ou comunidade interpretativa) oferecem aos alunos a oportunidade de construir sua própria aprendizagem por meio de reflexão coletiva. Os alunos aprendem a dialogar, resolver problemas, liderar, argumentar, sintetizar, exemplificar, registrar, questionar, entre outras competências.

Em segundo lugar, as reflexões entre leitura e vida, o entrecruzamento arte e realidade ocorreram não só neste encontro, mas em vários momentos ao longo da experiência literária, evidenciando ser a transformação do horizonte de expectativas processual, de modo que a separação em etapas do método recepcional não deve ser considerada de modo estanque, ainda mais quando se trabalha com um coletivo. Em terceiro, esse processo de transformação dos horizontes de expectativas pode ser estimulado também pelo uso das linguagens artísticas em diferentes suportes, considerando a multimodalidade presente na vida dos discentes. Enfim, finalizamos com a sensação de que, apesar de alguns entraves, o caminho de formação de leitores de literatura pode ser gratificante.

- ***Produzindo a “capa do álbum da viagem”***

Para o dia 28 de novembro, foi solicitado à turma (via grupo de *whatsapp*) que levassem à sala, além do diário de leitura, companheiro de nossos encontros, material para “produzir” sua capa, já que havia sido solicitado que tal produção ocorresse de forma coletiva.

Foi uma “festa”: papéis coloridos, material em emborrachado (E.V.A.), canetas e tecidos coloridos, lápis de cor, bicos de tecido, levados por eles e por nós também para que ninguém ficasse sem material. O discente Nego Teus ficou no comando musical, atendendo aos pedidos dos colegas. Foi uma “farrá” gostosa e produtiva. Acreditávamos que até a forma como definiriam suas capas sinalizaria alguns atravessamentos experienciados. Como resultado, conforme esperávamos, houve uma diversidade de propostas, muitas delas revelando essas “afetações” poéticas, como mostra a figura abaixo.

Figura 26 - A produção da capa dos diários de leitura



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Vale ressaltar que a experiência da *performance* (teatro) teve que ser cancelada, devido a problemas de última hora com o professor parceiro. Poderíamos ter assumido o encontro, mas já estávamos na primeira semana de dezembro, um calendário apertado, várias provas marcadas. Decidimos “sacrificar” essa proposta, em detrimento do momento de avaliação e encerramento. Para este, o planejado era um sarau poético direcionado para a comunidade escolar, todavia, devido ao espaço/tempo, optamos por um momento de culminância na própria sala. Como os alunos que não faziam provas finais já estavam liberados, convidamo-los a estarem no campus no dia 12 de dezembro apenas para o encerramento de nossas atividades.

4.2 Uma parada para se alimentar (de arte, é claro!)

Chegado o dia, contamos com a presença de 36 discentes. Explicamos que haviam sido organizados dois momentos: o primeiro no laboratório de informática, onde faríamos, com o auxílio do professor Dr. Helltonn Winícius, a avaliação na pla-

plataforma *mentimeter*. Como, após consulta, foi verificado que desconheciam a plataforma, o professor explicou o seu funcionamento, justificando o fato de estarmos no laboratório. Assim, foi dado um tempo para que se preparassem. Considerando o número insuficiente de máquinas, alguns acessaram por celular e outros abriram duas abas em alguns dos computadores. Em seguida, foram apresentadas as questões avaliativas por nós planejadas anteriormente. (Ver Figura 27). Foi uma ótima parceria: ele direcionava a parte técnica e nós, a do conteúdo, principalmente no que concerne à retomada do que representava cada um dos encontros.

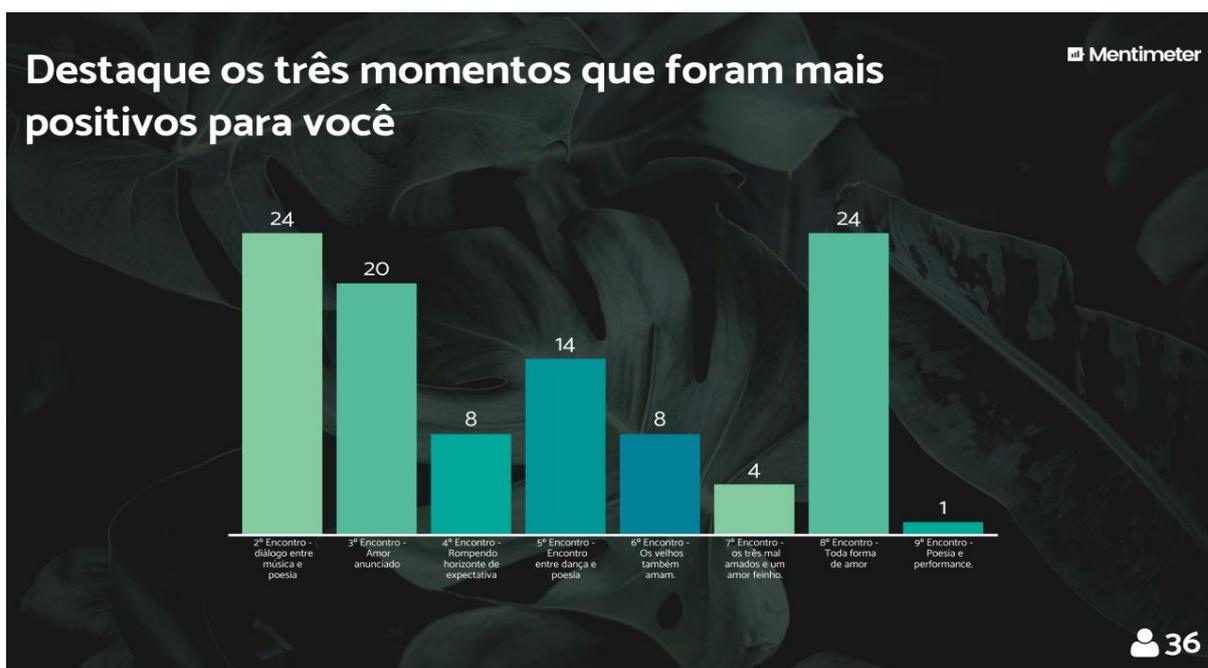
Figura 27 – Orientações para uso da plataforma *mentimeter* e apresentação das questões avaliativas



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Seguindo orientações anteriores do professor parceiro no tocante à forma de uso da plataforma digital, a avaliação foi feita em quatro etapas. Na primeira, a fim de conseguir um panorama geral dos atravessamentos poéticos, solicitamos o resumo da experiência em três palavras. O resultado gerou a “nuvem” de palavras (Fig. 28) a seguir.

Figura 28 – “Nuvem” avaliativa das vivências



Fonte: arquivo do professor parceiro, 2019.

Antes de mais nada, é válido esclarecer que a forma como apresentamos os encontros como elementos de opção desconsidera os momentos em que foram usadas mais aulas do que o planejado inicialmente. Assim, a título de exemplo, na vivência com os textos “Tango”, de Dirceu Câmara Leal, e “A cartomante”, de Machado de Assis, consideramos o dia imensamente frutífero das apresentações como parte do mesmo encontro, já que faziam parte da mesma etapa – a ruptura do horizonte de expectativas do leitor.

Ao observar os resultados, percebemos um empate entre o segundo encontro (o primeiro da segunda etapa), intitulado “Um diálogo com o horizonte de expectativas do leitor) e o “Toda forma de amor”. Ao lembrar que a conexão com a música, segundo eles, recebera mais indicações, conforme o questionário de sondagem e o espaço de sugestões ao final da avaliação, esse resultado veio corroborar a impressão que tivemos durante a vivência. Entretanto, a escolha do encontro “Um amor anunciado” como o terceiro mais votado nos surpreendeu tendo em vista ter sido, na nossa avaliação, o mais problemático, devido à situação de algazarra com a qual tivemos que lidar. Posteriormente, ao serem questionados, alguns disseram ter votado, principalmente, pela primeira parte da vivência. Outros, pelos textos trabalhados. Três alunos afirmaram ter confundido o voto na hora de marcar, optariam, na verdade, pelo quarto. Este

apareceu como o quarto mais votado. Avaliamos a última afirmação como uma colocação dentro da nossa expectativa, considerando o envolvimento que os discentes demonstraram durante as atividades. Por sua vez, a votação do terceiro encontro revela-nos que os discentes o avaliaram por um ângulo diferente do nosso, o que é importante considerando o processo de construção do leitor.

Por sua vez, na terceira etapa da avaliação, objetivávamos que eles explanassem sobre as vivências em si, como receberam os textos, como “pavimentaram seus caminhos” no encontro, pelo poético, com o amor e consigo mesmo. Assim, solicitamos que sintetizassem os atravessamentos poéticos vivenciados durante o projeto. Eis os resultados na Tabela 4 abaixo.

Tabela 4 - Resultados das avaliações das vivências literárias

A partir dos momentos destacados, sintetize os atravessamentos poéticos vivenciados por você.
1. “Senti muita satisfação. Aprendi muito com as experiências vividas.”
2. “Realização pessoal”
3. “Mostrou até onde o amor pode chegar, que não tem limites, nem idades, nem estéticas, mas procura viver o máximo em cada momento”
4. “Muito conhecimento sobre o amor”
5. “Respeita a minha história, Boyyy”
6. “Mudou sim, saí todas as aulas pra chorar, porque tive uma reflexão ampla sobre as barreiras do amor e de que forma nos posicionamos diante disso... foi show cada lembrança e aprendizagem”
7. “Através desses momentos, eu percebi que, por mais que o amor seja algo esplêndido, é preciso amar com sabedoria e escolher os relacionamentos certos, e ter muito cuidado pra não ser quebrado sentimentalmente com amores tóxicos e ilusórios”
8. “A partir dos momentos destacados, fui afetada positivamente sobre o amor.”
9. “Toda forma de amor é justa e válida.”
10. “Momento de ampliar os horizontes sobre questões relevantes que estão inseridas na pauta do amor. Foi possível contemplar diversos pontos de vista, e contribuiu positivamente para as aulas.”
11. “Uma nova idealização de amor, um crescimento no conhecimento sobre e abriu o olhar para novos horizontes”
12. “escolhi o oitavo encontro por falar da diversidade que é o amor”
13. “Na aula, me diverti bastante e dialoguei todo o tempo com os meus colegas. Após a discussão tive várias conclusões e ensinamentos, entre eles, um dos significados de amor.”
14. “me fez enxergar de forma mais clara e verdadeira sobre muitas coisas, "quebrei a cabeça", saí da minha zona de conforto e me permiti ir além do que acreditava antes,

me fez lembrar de experiências amorosas e mostrar todo meu conhecimento sobre.”
15. “O que mais me marcou foi o terceiro encontro em que me despertou a vontade de produzir poesias amorosas.”
16. “o momento em que os estilos de músicas eram muito diferentes uns dos outros assim mudando meus gostos musicais”
17. “Aprendi sobre as diversas formas de amor existentes. Sintetizei sobre o amor ser ou não feio e as formas de amor.”
18. “Em alguns despertou vários sentimentos”
19. “Me fez refletir sobre a idealização do amor, várias formas que eu não fazia ideia que poderia ter... nos deu chance de sair um pouco da rotina. Obrigada, Lúcia, por nos usar de cobaia para seu mestrado! Kkkk ♡”
20. “Todo que vai volta, mas o amor não! Ass: ...”
21. “Novos conhecimentos, uma renovação nas ideias de modo que o conhecimento fosse melhorado!”
22. “Deixou um clima mais favorável e leve na sala, uniu a sala por um momento com músicas. Foi legal de ver que alguém cantou e outros começaram a cantar, e meio que contagiou uma felicidade naquele dia que teve as músicas.”
23. “Aprendi bastante sobre outras formas de amar.”
24. “refleti sobre a minha visão de o que é o amor e abri um pouco minha percepção desse sentimento”
25. “Todo amor é belo.”
26. “Em alguns momentos, me identifiquei com o que estava sendo abordado, despertando muitas emoções e lembranças que a vida já me proporcionou.”
27. “Pudemos aprender a olhar a ideia de amor por outro ângulo. Sentindo, aprendendo, vivendo. Coletando experiências que nos farão crescer como pessoa.”
28. “Após a aula tive algumas reflexões acerca do amor, como, por exemplo, ‘todo tipo de amor é válido?’ abordando diversas situações e pessoas. E também músicas lindas sobre.”
29. “Novas perspectivas, novos pensamentos e um conhecimento mais amplo sobre o que REALMENTE é amar.”
30. “Foi show! Tururu”
31. “o momento que vivemos todo amor é belo”
32. “Mudou a concepção sobre o amor, principalmente em relação ao preconceito com a orientação sexual, gênero e cor. O encontro que falou do amor feinho nos mostrou visões diferentes.”
33. “Gostei das aulas que nos mostraram a realidade do amor, uma nova percepção, sobre a orientação sexual e gênero, sobre a cor de pele. Mostrou que o amor supera todas as diferenças, mas não todos os defeitos.”

Fonte: arquivo do professor parceiro, 2019.

A partir das informações da Tabela 4, fizemos algumas considerações acerca do caminhar proposto para o letramento literário: em primeiro lugar, enquanto base de

nossa sequência, a temática amor cumpriu seu papel, uma vez que é evidenciada nas falas, ou seja, muitos consideraram estar simplesmente falando sobre amor, de forma despreziosa. Em segundo lugar, verificamos que o processo de maturidade enquanto leitor literário foi sendo construído de forma processual, a partir das interações construídas com o texto, consigo mesmo, com a comunidade interpretativa, o que mostra a funcionalidade do método recepcional atrelado aos outros eixos norteadores por nós escolhidos. A título de exemplo, ao observarmos as falas 22 e 26, percebemos um momento de Atendimento ao horizonte de expectativas do leitor. Por sua vez, falas como a 6, 7 e 24 apontam para a Ruptura do horizonte de expectativa. Refletindo o Questionamento do horizonte, encontramos as falas 11 e 16; e a Ruptura do horizonte é perceptível na 10. Há ainda falas, como a 13 e , que evidenciam a consciência, por parte dos discentes, do processo cíclico da construção da maturidade enquanto leitor advindo dos princípios da Estética da Recepção. Assim, verificamos que alguns percebem de forma direta sua transformação. Por sua vez, as falas 16 e 22 sinalizaram uma provável explicação para a ampla votação do “momento problemático” da experiência (do nosso ponto de vista). Além disso, fez-nos refletir sobre o fato de que cobramos uma postura aberta a novos ângulos de observação da realidade para se atingir um alargamento da visão, entretanto, muitas vezes, nos flagramos com as amarras de ideias pré-concebidas. É preciso estar atento aos caminhos, para sabermos diferenciar a “grama” do “mato”, e podermos encontrar as chaves certas para as portas certas.

Por fim, na última fase da nossa avaliação, intencionamos buscar dados para uma auto-avaliação na escolha dos caminhos percorridos, bem como a sinalização de novas rotas para novas experiências poéticas, a fim de contribuir para nosso objetivo maior de contribuir com a formação de leitores literários críticos e, por consequência, de humanos empáticos. Por isso, abrimos espaço para eles darem sugestões para o trabalho com poesia. Vejamos, na Tabela 5, quais foram elas.

Tabela 5 – O momento da sugestões

Quais sugestões você daria para vivenciar uma nova experiência com a poesia?
“Teatro corporativo”
“Leitura dramática e encenações.”
“Nada”

“Seminários!”
“Trabalhar com performance, encenação, montar um cordel, e vídeos produzidos por nós.”
“Teatro com dramatização, música, danças, como o exemplo do Tango, e momentos em roda na sala”
“Encenações e músicas”
“Mais música e momentos musicais com música, muita música música”
“Abordar temas relevantes nos dias de hoje, juntar disciplinas como artes e língua portuguesa, sarau poético.”
“Criação de um buffet de poesias com poesias brasileiras”
“performance, ou juntar a música.”
“TEATRO e ENCENAÇÃO”
“poderíamos criar uma poesia de nossa autoria.”
“Um das formas bem legal de trabalhar poesias era a produção de poesias.”
“Eu propunha a leitura de livros de forma dramática e na forma de seminários. Passeios para sair da sala de aula.”
“Encenação”
“Leitura dramática, performances, mistura com músicas...”
“Fazer encenação, incluindo a música! Ps: Fiquei sabendo que Marcello faz um som massa!”
“Assistir documentários! Ou Músicaaaaaaas”
“Romance de Luís e Rayanne”
“A união com o teatro, música. Dar espaço a minorias.”
“bora pro campo viva o arcadismo”
“Peça”
“aulas de campo, aulas que podemos demonstrar nossa criatividade”
“Uma releitura da poesia, juntando-a com teatro e música, podendo ser feita ao ar livre. Em um momento mais aberto e tranquilo.”
“Teatro e sarau literário”
“Encenação através de libras”
“momentos mais divertidos, sem aula chata.”
“mais momentos com música!!!!”
“Aulas livres, fora do abafado da sala.”
“@AUGUSTO VAI DEIXAR SAUDADES!!!!”
“Unir poesia e música. Poesia com voz e violão, show de João Marcello. Convidar a banda: Kayan e Luís.”
“Um horário pro sono da manhã”
“CHORASTE, NEGAH?”
“COMIDA E MÚSICA”
“Trabalhar com o gênero comédia”
“36 AAAAAAAAAA”

Fonte: arquivo do professor parceiro, 2019.

Pelas respostas obtidas, percebemos que a interação entre poesia e música foi bem aceita. Outras conexões estabelecidas, a exemplo da dança, da encenação/teatro também foram citadas. Sobre a produção de poemas, é interessante destacar que o discente Mocos, avaliado em encontros pedagógicos com sendo possuidor de dificuldades em aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, nos procurou com um caderno nas mãos para mostrar um poema por ele produzido. De forma tímida, disse-nos estar feliz com a descoberta de que poderia “sair de dentro da sua cabeça umas ideias sobre amor, pedindo para colocar no papel”. Pediu-nos para avaliar sua produção e disse ter encontrado um caminho para organizar seus pensamentos.

Vale destacar a sugestão da “criação de um buffet de poesias”. Acreditamos estar aí uma sementinha plantada em algum lugar no qual, quem sabe em breve, nos oportunizamos a, com a devida chave, abrir as portas. Por fim, entre brincadeiras percebidas, por exemplo, na despedida de um dos meninos da instituição, encontramos dados que sinalizam o alcance dos nossos objetivos.

Fechada a avaliação, nos dirigimos à sala de aula e fizemos um “sarau” poético privado (na verdade, uma roda de poesia). Como explicado anteriormente, devido ao espaço/tempo de que dispúnhamos, abrimos mão do sarau para toda a comunidade escolar. Mas, não poderíamos encerrar nossa viagem poética sem um momento, mesmo simples, mas com um pouco do que vivenciamos: música, leitura de poemas pessoais, de textos trabalhados durante as vivências do projeto, bem como de outros trazidos especificamente para o momento; pirulito de coração com versos do *Instagram* (a pedido deles), boas risadas. Ao final, os diários foram recolhidos (ver figura 29), na promessa de devolver, já que querem guardar de lembrança, e o compromisso de, no ano seguinte, realizarmos rodas de leitura, saraus poéticos, e outras atividades envolvendo o texto literário. Afinal, espaço não faltará (já que estaremos na sede definitiva do Campus), muito menos o alimento da poesia.

Figura 29 – O “empréstimo” dos Diários de leitura no evento de culminância



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Fechamos aqui a descrição analítica da sequência, cientes de que o brilho nos olhos dos adolescentes, as conversas no corredor da instituição pós aula, as sugestões de temas para novas vivências são indicadores de que é preciso (re)inventar nossas práticas, e alimentar a nós e aos outros, diariamente, de literatura. Quem sabe assim, ao juntar, de forma sistemática e recorrente, nossas chaves, possamos abrir portas de solidariedade, de empatia, de diálogo, de humanidade, de amor.

5 ENCERRANDO A VIAGEM - REFLEXÕES FINAIS

No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. (FREIRE, 1996, p. 49)

Vida e palavra: matérias-primas do trabalho estético do escritor e do leitor, regadas, sempre, pela imaginação. E a imaginação é a mãe da utopia. E o rebento da utopia é a revolução. E o rebento da revolução, bisneto da imaginação, é a liberdade! (SILVA, E. T., 2008, p. 30)

Ao iniciar a escrita deste texto, fizemos questão de explicar qual era o nosso lugar de fala, ou seja, quais tinham sido os atravessamentos das leituras (orais, de mundo, de livros, ...) que compuseram até então nossa identidade, enquanto pessoa leitora, pessoa professora e pessoa mediadora de leitura. Fizemos isso não porque nos consideramos “especiais”, mas porque, ao longo da nossa trajetória pessoal e profissional, nos vemos em muitas outras histórias - de livros e de pessoas - que provocaram em nós (e, em alguns casos, provocamos nestas) situações ora de identificação, ora de estranhamento, de questionamentos. Estes, muitas vezes, nos fizeram romper perspectivas, estereótipos e nos possibilitaram enxergar pessoas, histórias, situações por diferentes ângulos. Nos fizeram ter ciência de que estamos em constante estado de metamorfose. Esse processo tem estreita ligação com as etapas do que se tornou um dos eixos norteadores da sequência pedagógica aqui apresentada, o método recepcional, proposto por Aguiar e Bordini (1988), pautado na Estética da Recepção.

Ao consultar a palavra “recepção” no Dicionário *on line* de Português, encontramos, como primeiro e segundo significados, respectivamente, “ato ou efeito de receber” e “maneira de receber, acolhida”. O primeiro, mesmo representado por um substantivo, está atrelado à ação; o segundo, ao modo de receber. Os sentidos da palavra “recepção” evidenciados e a escolha da palavra para nomear o método conectam-se com o nosso objeto de estudo a partir de dois ângulos: como ponto de partida e como processo de caminhada (ou um caminho possível e estruturado para se atingir o objetivo pretendido). Com o primeiro ângulo, chegamos ao objeto de nosso estudo, o ensino de literatura/leitura literária na perspectiva da formação de leitores,

em uma escola de ensino médio integrado ao técnico (no caso, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba –IFPB, Campus Esperança). Vale ressaltar que o fato de focarmos nosso olhar para uma escola técnica não nega a possibilidade de as reflexões transcenderem para as instituições não técnicas, já que, em muitos aspectos, há similaridade de tratamento e/ou abordagem. Assim, pensar em se a escola técnica recebe e como é acolhida a literatura/leitura literária levou-nos a primeira questão da pesquisa: Qual é o espaço-tempo da literatura/leitura literária nas escolas técnicas, como o IFPB?

Para responder a essa questão, inicialmente, recorreremos aos escritos oficiais do instituto, bem como em estudos na área. Ao analisar documentos como o PPI (Plano Pedagógico Institucional) e o Regimento Didático, percebemos que a instituição procura seguir as orientações presentes nas DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) que propõem, para o Ensino Médio, incluindo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação humana que devem orientar a organização curricular dos cursos. Dessa forma, segundo o Regimento, pode-se atingir o objetivo de “formar profissionais habilitados com bases científicas, tecnológicas e humanísticas para o exercício da profissão”. Para os documentos, a literatura entraria na última dimensão, a cultura. Por sua vez, quando verificamos o PPC – INTIN (Projeto Pedagógico do Curso Médio Integrado ao Técnico em Informática), no plano do componente curricular Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, percebemos a existência de objetivos que ora reforçam a natureza historicista, ora sinalizam a abertura para um trabalho efetivo com leitura literária. Perpassam todos os documentos, palavras como “educação integral articulada”, “formação integral/plena” e “interação”, o que, segundo Maria de Lourdes Teixeira da Silva (2016), são indicadores de que a literatura pode ser o elo integrador entre diversos componentes curriculares, inclusive das técnicas, devido a seu caráter interdisciplinar e transdisciplinar. Segundo Eliezer Pacheco, a missão dos institutos federais

não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a **literatura**. (PACHECO, 2011, p. 12 – grifo nosso)

Em suma, respondemos a essa primeira questão ao mostrar que o espaço-tempo existente para a literatura/leitura literária no IFPB é dual: ao considerar os documentos “maiores”, como o PPI e o Regimento Didático, apesar de estes cultivarem o discurso de formação humana integral, e considerando que o componente curricular Língua Portuguesa e Literatura Brasileira dispõe apenas de nove (9) aulas ao longo das três séries do curso, podemos dizer ser a Literatura um adendo, um complemento ao campo das linguagens, resgatando a perspectiva questionada e presente nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) na década de 2000 e que foi alvo de críticas de vários estudiosos, o que culminou na reformulação dos próprios PCN e na redefinição do lugar da literatura na formação dos estudantes a partir do que veio a ser proposto pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio em 2006. Por outro lado, considerando a prática cotidiana por nós vivenciada na instituição, percebemos que, mesmo havendo dificuldades, a exemplo do tempo reduzido (da disciplina e dos discentes, que chegam a ter até dezoito componentes curriculares por ano), da desvalorização do trabalho com leitura literária, perceptível nos comentários de alguns colegas, principalmente, da área técnica; da “submissão” aos “gessos” do sistema (refletida, muitas vezes, na construção dos planos presentes nos PPC, e na nossa prática em sala de aula), é possível promover mudanças significativas no ensino de literatura/leitura literária. Essa possibilidade decorre do mesmo discurso de formação humana integral aliada à autonomia de ação, conquistada pela categoria dos servidores.

Quanto à segunda questão norteadora da pesquisa, remete ao segundo ângulo de conexão entre a palavra recepção (acolhida no processo de caminhada) e o nosso objeto de estudo: como os discentes acolheriam a nossa proposta pedagógica. Vale lembrar que houve alteração nessa pergunta, considerando o projeto inicial, devido à mudança de local da pesquisa. Inicialmente, seria aplicada no IFPB-Campus Monteiro, que dispunha de estrutura para desenvolvermos a proposta em espaço alternativo à sala de aula, através de círculos de leitura. Entretanto, tivemos que nos reinventar no novo campus (IFPB – Esperança), devido à falta de condições estruturais para cumprir o plano inicial. Assim, com os ajustes, inquietou-nos saber: Até que ponto uma proposta pedagógica, embasada pelo método recepcional (Aguiar e Bordini) em diálogo com os princípios do letramento proposto por Cosson (sequência básica e círculo de leitura semiestruturado) e com outras linguagens artísticas (música, dança, cinema, ...), possibilitará efetivamente a formação de leitores de textos literários em uma escola técnica?

Se a conexão aqui está atrelada à acolhida no processo de caminhada, nada melhor do que respondê-la através de uma “viagem literária”. Assim, foram três meses (de setembro a dezembro de 2019) de vivências poéticas entre textos literários e outras linguagens, com duas prévias: a aplicação da enquete e do questionário de sondagem. Somado a isso, aproximadamente, mais seis meses de planejamento para selecionar, comparar, sequenciar textos, músicas, atividades que comporiam o caminho da nossa proposta.

Desde a primeira a atividade, quando solicitamos que expressassem, em forma de desenho/pintura, as sensações despertadas por versões musicais instrumentais da valsa do filme “A Bela e a Fera”, de “Wave”, de Tom Jobim, de “Miosótis”, de Antônio Celso Ribeiro, e “Amor *I love you*”, de Tribalistas, passando pelos *pseudos shows* da banda Melim, de Marisa Monte e de Lulu Santos; pelos bilhetes de amor; pelos “anúncios” de amor; pelas versões animadas de “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade; pelo número de tango; pelas releituras de “Eclipse”, de Maria Valéria Rezende, “Tango”, de Dirceu Câmara Leal, e “A cartomante”, de Machado de Assis; pela entrevista de Rubem Alves; pela carta de rejeição de Lili para Joaquim, de “Os três mal-amados”, de João Cabral de Melo Neto; pela exibição de “*In a Heartbeat*”; até chegar à produção da capa do diário de leitura e culminar na roda de poesia, foram muitas reações, sensações, impressões reveladas. Foram muitos diálogos estabelecidos, ora com identificações, ora com estranhamentos, mas podemos afirmar sem alheamento. Música, dança, cinema, HQ, fotografia e literatura. Artes que se conectam, que acolhem, que inquietam. Encontros com autores/compositores, como Vinícius de Moraes, Mário Quintana, Adélia Prado, Tancredo, Nelson Rodrigues, Manuel Bandeira, Rupi Kaur, Carlos Drummond de Andrade, Maria Valéria Rezende, Dirceu Câmara Leal, Martha Medeiros, Bráulio Bessa, Marisa Monte, Djavan.

Ao “apostar” na **voz autônoma** do alunado, em sua abertura para o novo, no diálogo entre texto-leitor, na fruição estética estabelecida no ato da leitura, **na junção de métodos** e/ou estratégias diferentes, mas em sintonia em suas concepções, podemos afirmar que, simultaneamente, respondemos à segunda questão da pesquisa e atingimos nosso objetivo geral: analisar como uma proposta metodológica sistematizada a partir da interconexão entre o método recepcional (Aguiar e Bordini), o processo de letramento literário pautado em sequência básica e círculos de leitura (Cosson), e outras linguagens artísticas pode contribuir para a formação de leitores ativos e autônomos de literatura no cotidiano de uma escola técnica.

Durante a viagem literária, percebemos que os discentes foram perpassados, em tempos e modos diferentes, pelo método recepcional, considerando suas diferentes etapas. Para exemplificar, destacamos quatro falas⁷⁷ dos discentes que evidenciam um pouco o efeito da experiência sobre eles: a primeira, “Em alguns momentos me identifiquei com o que estava sendo abordado, despertando muitas emoções e lembranças que a vida já me proporcionou.”, demonstra que houve o atendimento ao horizonte de expectativas do discente/leitor, já que ele se identificou com a abordagem apresentada, o que, de acordo com Aguiar e Bordini (1988) facilita o processo de recepção. Na segunda fala, “Podemos aprender a olhar a ideia de amor por outro ângulo. Sentindo, aprendendo, vivendo. Coletando experiências que nos farão crescer como pessoa.” uma quebra, uma ruptura do horizonte de expectativas é observada, pois o discente/leitor revela que o tema foi tratado sob uma perspectiva diferente da que ele conhecia. O contato com uma realidade diferente da sua, através de uma comunidade interpretativa, possibilita que o leitor saia de sua “bolha”. Além disso, nessa fala, já há indícios de uma ampliação de horizontes. O questionamento do horizonte de expectativas, etapa em que é possível comparar a percepção inicial individual com a vivenciada através do contato com o diferente (quer seja pelo texto ou pelos pares) pode ser observado na seguinte fala de um dos discentes: “Na aula, me diverti bastante e dialoguei todo o tempo com os meus colegas, após a discussão tive várias conclusões e ensinamentos, entre eles, um dos significados de amor.” Por fim, a transformação, a ampliação do horizonte de expectativas do leitor torna-se perceptível no comentário do discente “Me fez enxergar de forma mais clara e verdadeira sobre muitas coisas, “quebrei a cabeça”, saí da minha zona de conforto e me permiti ir além do que acreditava antes, me fez lembrar de experiências amorosas e mostrar todo meu conhecimento sobre.”

Vale evidenciar que não se pode aplicar o método recepcional como algo “engessado”, medindo cada ação como se não pudesse, simultaneamente, no processo de diálogo com o texto, consigo e com os outros, o discente-leitor-ouvinte ser “afetado” em tempos diferentes, por motivos e/ ou textos diversos.

Ao longo da “viagem poética”, nós também nos sentimos atravessados, transformados, o que faz parte do ser educador. Por isso, queremos deixar aqui algumas

⁷⁷ Não há identificação dos discentes, devido ao fato de as falas terem sido retiradas da tabela de avaliação das vivências literárias (Tabela 4), cuja dinâmica permitia o anonimato.

reflexões advindas da experiência. Inicialmente, ecoa em nós a fala de Kalina Naro Guimarães sobre a necessidade de “refletirmos sobre a importância de **integrar os lugares** de leitor, pesquisador e de professor para promover um ensino cujas ações procedam do encontro com o texto.” (GUIMARÃES, 2014, p. 55) Fala extremamente pertinente sobre o papel do mediador ou a importância da mediação. Senão vejamos: enquanto **leitor** (maduro e diverso), temos condições de, dentro de um leque que contemple autores canônicos e não canônicos, de diferentes estilos, com diferentes linguagens e abordagens, selecionar textos condizentes com os objetivos que se pretende atingir. Essa seleção, muitas vezes, pode determinar o sucesso ou insucesso do processo de formação de leitores, afinal o leitor deve aceitar “entrar no jogo”, assim, usar apenas textos que atendam ao horizonte de expectativas pode provocar monotonia; por outro lado, iniciar uma experiência com textos distantes demais do horizonte de expectativas pode fazer com que este não se altere.

Enquanto **pesquisador**, devemos buscar embasamento teórico que nos dê segurança, consistência e autonomia em nossas ações, dentro e fora da sala aula. Como **professor**, temos que nos conscientizar (e nos policiar) de que, no encontro entre obra e leitor, somos **mediadores**, por isso devemos dar vez e voz aos discentes e, ao invés de falar do texto e interpretar para o aluno, faz-se necessário possibilitar que ele tenha suas próprias experiências, fazê-lo perceber que quem ele é e o que ele sabe contribuem para o processo de aprendizagem e transformação dele mesmo e de seus pares e, por isso, pode e deve ser trazido para a sala de aula. Inclusive, é uma forma de conquistar a autonomia de que fala Freire na epígrafe dessas considerações. Como reforço a essas ideias, retomo aqui as palavras de Medeiros (2021), o professor, enquanto leitor-pesquisador-mediador, deve ter “igualmente, maturidade para saber como conduzir a entrada, a circulação e a permanência do texto literário na sala de aula e no interior da escola.”

Outro aspecto a considerar diz respeito a enxergarmos a escola como parceira da formação de leitores, porque, a partir dela, podemos semear as “comunidades de leitores” e possibilitar, segundo Colomer (2007), conforme comprovado na penúltima fala do discente transcrita acima, “comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social.”

Ao mesclar o método recepcional, na proposição de Aguiar e Bordini (1988), com as nuances do letramento literário, através dos princípios de sequência básica e

círculo de leitura semiestruturado (COSSON, 2016; 2017), pretendemos buscar suportes para a construção e manutenção de nossa comunidade de leitores. Por sua vez, ao acrescentar à proposta o diálogo com outras linguagens artísticas, dentre as quais dança, música, HQ, cinema, objetivamos intensificar os efeitos da experiência estética.

Por fim, é imprescindível destacar que, em qualquer proposta pedagógica que pense a formação de leitores de textos literários e/ou envolva a discussão em torno do ensino de literatura, o **encontro com o texto** deve ser sempre o ponto de partida; as estratégias são adicionais, coadjuvantes do processo. Que não esqueçamos isso!

Deixamos aqui nossas vivências, impressões, a partir da experiência proposta com o desejo (ou desafio) de promover outros encontros, com os mesmos discentes, com outros discentes, com outros componentes curriculares; agregar tempo e saberes; cobrar investimentos estruturais e pedagógicos, estabelecer diálogos para, assim, contribuir para a ressignificação do lugar da literatura nas práticas pedagógicas do IFPB e, quiçá, de outras instituições.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: A formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ALVAREZ, Carmem Paola T.; ACÁCIO, Maria Lucielene B. M. **Caminhos para a consolidação do currículo da educação profissional integrada ao ensino médio**: uma experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. In: SOBRINHO, Sidinei Cruz et al (org.). **Os “Nós” que fortalecem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica: experiência e expertises nos/dos Institutos Federais**. Blumenau: IFC, 2019, p. 7-15.
- ANDRIOLA, Karin Vaniessa; SILVA, Daniela Silva. **Música e literatura: práticas de ensino a partir da estética da recepção**. Cadernos PDE, 2103. Versão On-line ISBN 978-85-8015-076-6. Disponível em: ww.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos-pde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_port_artigo_karin_vaniessa_andriola.pdf
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, SEB, 2018.
- BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Resolução n. 2, de 30 de Janeiro 2012. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB** nº 9394/1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias vol 1**. Brasília, MEC, SEB, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, MEC, SEB, 2002.
- BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, MEC, 2002.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação LEI Nº 13.005, DE 25 DE Junho de 2014.
- CANDAU, Vera Maria. SACARINO, Susana Beatriz. **Educação: Temas em debate**. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2015.
- CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre os livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário – teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

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

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

DINIZ, Lígia Gonçalves. **A literatura nos livros didáticos de ensino médio: uma análise quantitativa de textos e questões**. Revista de Literatura e Linguística Eutomia, Recife, 11 (1): 526-547, jan./jun. 2013 (ISSN 1982-6850 – *on line*)

FARIAS, F. R.; BRITTO, L.P. L.; SANTOS, Z.H. **As Diretrizes da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio para o ensino de literatura: uma análise**. Revista Leia Escola, Campina Grande, v. 19, n. 3, 2019 (ISSN 2358-5870 – *on line*)

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson S. de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões e SOUZA, Renata Junqueira (org.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **Teatro de ser ler: o texto teatral e a formação do leitor**. Passo Fundo, RS, Editora UPF, 2007.

GUIMARÃES, Kalina Naro. Leituras, escolhas e procedimentos de ensino: reflexões sobre a formação do professor e do leitor de literatura. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014.

IFPB. **Estatuto do Instituto Federal de Educação. Ciência e Tecnologia da Paraíba**. João Pessoa, 2015

IFPB. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPB**. João Pessoa. 2014-2019.

IFPB. **Regimento Didático** – Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal de Educação. Ciência e Tecnologia da Paraíba. João Pessoa, 2014.

ISER, Wolfgang; KRETSCHMER, Johannes. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Editora 34, s/d.

JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor – textos de Estética da Recepção**. (tradução de Luiz Costa). 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p.43-132.

JOUVE, Vicent. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

MARTINS, Thaísa Rochelle Pereira. **Por um ensino com graça: literatura e humor na sala de aula**. Dissertação de mestrado. UFCG, 2016, 188 p.

MEDEIROS, Marcelo. **Literatura, poesia e ensino: considerações a partir da formação de professores**. Revista Práticas de Linguagem, v 7, n 2, 2017, p 112-129.

MILREU, Isis; RODRIGUES, Márcia Candeia (org). **Ensino de língua e literatura: políticas, práticas e projetos**. Campina Grande, PB: Bagagem, 2012.

NESTOR, Paulo Henrique do Espírito Santo. **O eixo da leitura nas OCEM: a aula de Literatura com acontecimento**. Revista Entreletras, Araguaína/TO, v. 6, n. 1, p. 64-74, jan/jun. 2015 (ISSN 2179-3948 – *online*)

NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva. Por uma metodologia triangular para o ensino de literatura: contribuições da experiência estética de Jauss. In: MILREU, Isis; RODRIGUES, Márcia Candeia (orgs). **Ensino de Língua e Literatura: políticas, práticas e projetos**. Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012, p. 235-251.

OLIVEIRA, Eliana Kefalás.. O jogo do corpo que lê: literatura e dança na formação do leitor literário. In: Pinheiro, José Hélder. (org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014, p. 93-112.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências. Tese de Doutorado, São Paulo, 2013, 377 p.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer (org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio** – proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Moderna, 2012.

PARAÍBA. Secretaria do Estado da Educação e Cultura. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias**. Paraíba, 2006.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PETIT, Michèle; SOUZA, Celina de. (Trad.) **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Editora 34 Ltda.

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

PINHEIRO, Hélder. Poesia e dança. In: . PEREIRA, Jaquelania Aristides. SILVA, Maria Valdênia da. (org.). **Literatura e outras linguagens**. Coleção Crítica e Ensino 8. Campina Grande: Bagagem, 2016.

REZENDE, Neide. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112

REZENDE, Neide. **A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal?** In: ALVES, José Hélder Pinheiro. (org.). Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 37- 54.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **O prazer possível: Literatura, Leitura e Escola**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, 15(2): 123-132, jul/dez, 1989.

ROUXEL, Annie. **Ensino da literatura: Experiência estética e formação do leitor.** In: In: ALVES, José Hélder Pinheiro. (org.). *Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino.* Campina Grande: Abralic, 2014, p. 19-35.

SACHET, Claudia Milanez; BACK, Angela Cristina Di Palma. **Discurso e prática de leitura em livros didáticos.** XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PUCPR, 26 a 29/10/2015 - ISSN 2176-1396

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação.** São Paulo: Paulus, 2013 (Coleção Comunicação), p. 265-284

SANTOS, Alves dos Santos; CRUVINEL, Maria de Fátima. **Literatura e história em quadrinhos na Educação Básica:** uma sequência didática criativa. UFG, maio de 2015. DOI: 10.13140/RG.2.2.30943.76969

SERENNA, Nathalia. **Leis que regem o sistema Educacional Brasileiro.** Disponível em: serenna.jusbrasil.com.br/artigos/605460083. Acesso em 31 mai. 2021.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Literatura e Pedagogia: Reflexão com Relances de Depoimento.* In: ZIBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto.** 2 ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB- Associação de Leitura do Brasil, 2008, p. 25-32.

SILVA, Maria de Lourdes Teixeira da. **A leitura do texto literário na formação dos sujeitos da educação profissional:** circulação, uso e a formação leitora de alunos do Ensino Médio Integrado do IFRN – Campus Natal Central. Dissertação de Mestrado. IFRN, 2016, 124 p.

SILVA, Maria Valdênia da. *O texto literário e sua múltiplas linguagens.* In: PEREIRA, Jaquellania Aristides. SILVA, Maria Valdênia da. (org.). **Literatura e outras linguagens.** Coleção Crítica e Ensino 8. Campina Grande: Bagagem, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos.** UNESP. s/d, p 96-100.

SOARES, Mei Hua; REZENDE, Neide Luzia de. **Literatura Marginal-Periférica e Educação Literária – A Leitura e a Escrita para além do Cânone.** Revista Interdisciplinar. Ano VI, V.13, jan-jun de 2011 - ISSN 1980-8879 | p. 109-119

SOBRINHO, Sidinei Cruz. *Problematização sobre a primeira década da política pública de educação profissional nos Institutos Federais – IFs;* In: PLÁCIDO, Leandro; RIBEIRO, Augusto Werneck (org.) **Os “Nós” que fortalecem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica:** experiências e expertises nos/dos Institutos Federais. Blumenou: IFC, 2019.

SOUZA, Renata Junqueira de e COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula.** *Caderno de Formação:* formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-107

XYPAS, Rosiane. **A leitura subjetiva no ensino de literatura: o texto do leitor em L’Analphabète de Agota Kristof.** Revista Eletrônica da Educação, [S.l.], v. 1, n. 1, fev. 2018. DOI: <https://doi.org/10.29327/230485.1.1-4>.

ZAFALON, Míriam. **Refletindo sobre a literatura e o ensino de literatura.** In: O professor PDE e os desafios da escola pública paraense. vol 1, 2007. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2007_uem_port_artigo_miriam_zafalon.pdf. Acesso em 07 mar 2021.

ZIBERMAN, Regina. Sim, a Literatura Educa. In: ZIBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto**. 2 ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB- Associação de Leitura do Brasil, 2008, p. 17-24.

APÊNDICE A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA VIAGEM LITERÁRIA PELOS CAMINHOS DO AMOR



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL**

**ORIENTADOR: PROF. DR. MARCELO MEDEIROS DA SILVA
MESTRANDA: PROF. LÚCIA DE FÁTIMA ARAÚJO SOUTO BADÚ**

APRESENTAÇÃO



Esta sequência didática (SD), intitulada **“Uma viagem literária pelos caminhos do amor”**, direcionou nossas experiências literárias vivenciadas durante o trabalho de pesquisa **“Entre textos literários e outras linguagens: diálogos para a formação de leitores em uma escola técnica”**, desenvolvido durante o Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. Nosso intento maior é evidenciar um caminho possível para um efetivo letramento literário, a partir de conexões entre métodos e/ou estratégias diferentes, mas em sintonia em suas concepções, a saber: método recepcional, de Aguiar e Bordini (1988), nuances dos círculos de leitura e sequência básica, de Cosson (2016; 2017), além do diálogo com outras linguagens artísticas.

Didaticamente, foi dividida de acordo com as etapas do método recepcional, considerado um dos eixos norteadores do nosso trabalho, quais sejam: determinação, atendimento, ruptura, questionamento e ampliação do horizonte de expectativas do leitor. Entretanto, sabemos que, na prática, essas etapas não são “engessadas”, uma vez que a relação dialógica entre discente-leitor-texto ocorre em espaços/tempos diferentes.

Vale ressaltar que não se constitui uma receita pronta e acabada. É uma proposta que nasceu de anos de experimentações, observações, reflexões, leituras e, claro, orientação, com o desejo de contribuir para a ressignificação do lugar da literatura nas práticas pedagógicas escolares. Assim, quem desejar fazer uso do itinerário dessa “viagem literária” para “letrar” literariamente a escola, pegue seu passaporte, escolha seus viajantes, fique à vontade para ajustar o “cenário”, a “roupagem” (tema, textos) e/ ou convidados (autores), bem como a trilha sonora.

Boa viagem!

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA VIAGEM:

ANTES DO EMBARQUE – É HORA DE DESENHAR O MAPA DA VIAGEM E ARRUMAR AS MALAS

Antes de “Pegarmos a estrada” da viagem literária, é necessário INVESTIR O TEMPO NECESSÁRIO (no nosso caso, foram seis meses efetivos⁷⁸) para planejá-la, prepará-la cuidadosamente, a fim de que seja aproveitada da melhor forma possível, haja o alcance dos objetivos pretendidos e possibilite o desejo de realizar outras viagens de tal natureza. Para tanto, algumas providências devem ser tomadas, a começar pela escolha da metodologia a ser usada. Vejamos a listagem de outras ações:

- ✓ esboçar os caminhos a serem percorridos durante a viagem literária;
- ✓ traçar metas a curto e longo prazo;
- ✓ conhecer os viajantes (cidade natal; um pouco sobre a família, relação com leitura/leitura literária, preferências de temas, livros, autores, filmes/séries, músicas, ...);
- ✓ ler e/ou reler muitos textos para escolha de quais usar;
- ✓ decidir a ordem dos textos – qual seria a “entrada”, o “prato principal” e a “sobremesa” (qual seria usado como motivação ou gancho para outra atividade);
- ✓ analisar que outras linguagens artísticas se encaixam em determinada situação;
- ✓ considerar a possibilidade de “trilhas alternativas” (mudança de texto, de dinâmica, de questões,...), já que o percurso pode ser modificado de acordo com a receptividade dos viajantes;
- ✓ preparar-se para garantir o direito à vez e voz dos viajantes, para “animar” as discussões durante o percurso, bem como para permitir-se ser atravessado também pelos textos, pelos pares, pelo contexto;
- ✓ Lembrar que o processo de avaliação (não confundir com nota) deve ocorrer durante e ao final do processo.

⁷⁸ Em março de 2019, realizamos uma enquete para definir a temática dos textos. Na sequência, fizemos leituras e releituras até chegar a uma seleção prévia dos textos. Em junho, após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética (cujo resultado foi divulgado em 22 de maio de 2019), aplicamos o Questionário de sondagem para obter mais dados e determinar os horizontes de expectativas dos discentes/leitores. Em seguida, elaboramos efetivamente a Sequência didática (SD).

ETAPA 1 – PEGANDO A ESTRADA
PRIMEIRO ENCONTRO (2 h / a – 1 h 40 mim)



PRIMEIRO MOMENTO – MOTIVAÇÃO

Checklist (Material necessário):

- ✓ kits, contendo cola, lápis de cor e/ou cera, caderno (diários de leitura)
- ✓ cartão de sensibilização

Cartão de sensibilização

<input type="text"/>	<input type="text"/>
Valsa de “A Bela e a Fera” ¹	Wave”, Tom Jobim ²
<input type="text"/>	<input type="text"/>
“Miosótis”, Antônio Carlos Ribeiro ³	“Amor I love you”, Tribalistas

[1] https://www.youtube.com/watch?v=hGetPbkCj_M; [2] https://www.youtube.com/watch?v=3y-6_RWdeuk;
 [3] <https://www.youtube.com/watch?v=LOS2RvTV0bQ>; [4] <https://www.youtube.com/watch?v=bEwHYfDlrmY>

CAMINHOS A TRILHAR (PERCURSO METODOLÓGICO):

1. Explicar aos alunos que participarão de uma dinâmica, envolvendo música, desenho e palavras. Distribuir *kits*, contendo cola, os lápis de cor e de cera, bem como o diário de leitura no qual estará colada a folha da primeira atividade.
2. Orientar os alunos para, a cada trecho de música (instrumental/melodia), fazerem uma pintura (figurativa ou abstrata), dentro do espaço indicado, enquanto durar a execução (1 minuto) escolhendo as cores e o traçado de acordo com a sensação despertada. Além disso, devem colocar no espaço específico uma palavra que possa representar a sensação provocada pelo som e pela imagem.
3. Promover uma discussão a partir dos resultados obtidos e anúncio da temática a ser trabalhada, o amor em suas várias vertentes.

SEGUNDO MOMENTO - Aplicação da dinâmica dos conceito

Checklist (Material necessário):

- ✓ Um “boneco” do Amar é.. de E.V.A
- ✓ Uma caixa com pirulitos em formato de coração
- ✓ Cartões com conceitos / perspectivas de amor retirados de textos de autores/compositores variados (Anexo 1).



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2019.



I – Adélia Prado

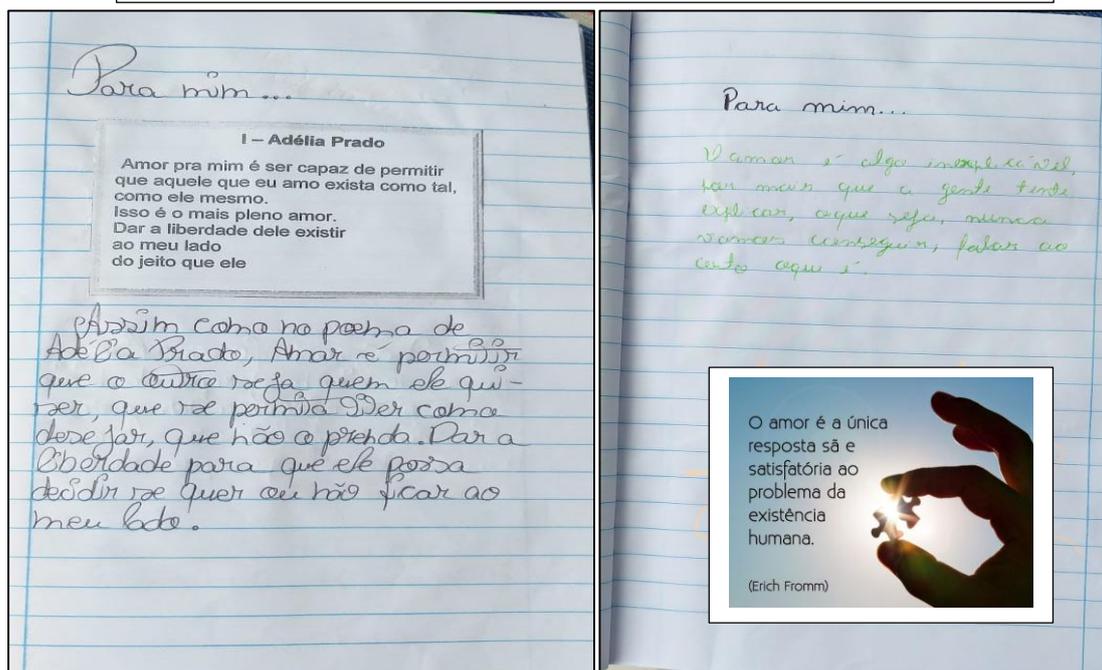
“Amor pra mim é ser capaz de permitir que aquele que eu amo exista como tal, como ele mesmo.

Isso é o mais pleno amor.
Dar a liberdade dele existir
ao meu lado
do jeito que ele”

CAMINHOS A TRILHAR (PERCURSO METODOLÓGICO):

1. Afixar o “boneco” de E.V.A. na lousa, pedir aos alunos a definição em uma palavra ou frase curta do que representa o amor.
2. Anotar as respostas ao lado do boneco. Fazer uma discussão rápida a partir das respostas dadas (que concepções foram apresentadas).
3. Na sequência, convidar os alunos a conhecerem o que vários autores⁷⁹, através do eu lírico de seus textos, pensam sobre o amor. Para tanto, os alunos devem tirar da caixa (que será passada de um por um) um pirulito com um conceito/perspectiva de amor retirados de textos de autores variados a exemplo dos apresentados abaixo. (cf. anexo para ver todos os conceitos trabalhados). Em seguida, devem compartilhar o conceito sorteado e posicionar-se sobre ele.
4. Colar o conceito sorteado no diário de leitura e registrar o posicionamento sobre ele.

Opiniões sobre conceito de amor: registro no diário de leitura



Fonte: Diários de leitura dos discentes Claryanne Mally e Indelécio Rodrigues, respectivamente, 2019.

⁷⁹ Os conceitos de amor fazem referência a trechos/ estrofes retirados de citações, poemas, contos, músicas de diferentes autores/compositores da nossa língua e estrangeiro, quais sejam Adélia Prado, Nelson Rodrigues, Jorge Amado, Fernando Sabino, Hélio Pellegrino, Pedro Bloch, Tom Jobim, Drummond, Frejat, Djavan, Voltaire, Henry David Thoreau, Aristóteles, Elbert Hubbard, Sófocles, Erich Fromm, Bráulio Bessa, Platão, R. Cavalcante, Rupi Kaur, Marisa Monte, Camões, Pitty, Jota Quest, Nando Reis, Ivete Sangalo, Mário Quintana.

ETAPA 2 - MÚSICA E POESIA: UMA PARADA PARA DIALOGAR COM O HORIZONTE DE EXPECTATIVAS DOS VIAJANTES

SEGUNDO E TERCEIRO ENCONTROS: (2 h / a cada – 3 h 20 min)



SEGUNDO ENCONTRO:

MATERIAL:



MOTIVAÇÃO

- ✓ Audição do clipe oficial de Ouvir dizer⁸⁰, do grupo Melim
- ✓ Ao final da exibição, será exposta a letra em slide, e promovida uma discussão. (questões do **BOXE 1**)

⁸⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=vaXCSYva2FM>

BOXE 1 - SOBRE “OUVI DIZER”, Melim

- Vocês já conhecem esse grupo musical? O que acham/ sabem dele?
- E quanto à música, gostam dela? Explique.
- Que passagem vocês destacariam e por quê?
- Qual a opinião de vocês acerca do clipe? Deixariam como está? Mudariam algo? Se sim, o quê?
- Qual concepção de amor está presente na letra da canção? Qual sua opinião sobre tal concepção?

“(…)
*Ouvi dizer
 Que existe paraíso na
 Terra
 E coisas que eu nunca
 entendi
 Só ouvi dizer
 Que quando arrepiá já
 era
 Coisas que eu só entendi
 Quando eu te conheci”*

Fica a dica!

No momento da audição, a professora pesquisadora avisa que quem souber a letra, e quiser acompanhar, poderá cantar.

SEGUNDO MOMENTO**CAMINHOS A TRILHAR (PERCURSO METODOLÓGICO):**

- Leitura e discussão dos textos “Enleio”, de Carlos Drummond de Andrade; “Ternura”, de Vinícius de Moraes; “Teresa”, de Manuel Bandeira (Anexo 2); relação com “Ouvi dizer”, do grupo Melim.
- A turma será dividida em duplas para a leitura dos textos e resolução das questões proposta no **BOXE 2**. Na sequência, a partir dessas questões, será realizada uma discussão coletiva.
- Para finalizar o encontro, solicitar que registrem no diário de leitura as impressões iniciais diante dos títulos, sobre a própria interpretação, e sobre os comentários da turma sobre os textos estudados durante a aula.

TERESA

A primeira vez que vi Teresa
Achei que ela tinha pernas estú
[pidas
Achei também que a cara parecia
[uma perna

Quando vi Teresa de novo
Achei que os olhos eram muito
mais velhos que o resto do corpo
(Os olhos nasceram e ficaram
dez anos esperando que o resto
do corpo nascesse)

Da terceira vez não vi mais nada
Os céus se misturaram com a
terra
E o espírito de Deus voltou a se
mover sobre a face das águas.

BANDEIRA, M. Libertinagem,
1930

“Eu te peço perdão por te
amar de repente /
Embora o meu amor seja uma
velha canção nos teus ouvi-
dos”

MORAES, V. Ternura. In: An-
tologia Poética, 1960.

BOXE 2 – SOBRE “ENLEIO”, “TERNURA” E “TERESA”

- a) Em “Enleio”, o eu lírico reconhece não ter estudado “ainda o código do amor”.
1. Você acredita que existe esse código? Se sim, como seria: único, mudaria com o tempo?
 2. Qual pressuposto esse ainda sinaliza?
 3. Ao reconhecer esse “não estudo”, qual atitude do eu lírico diante de sua amada?
- b) Procure, no dicionário, o significado de “Enleio”. Em seguida, explique por que o poema recebe tal título.
- c) Em “Ternura”, o eu lírico afirma: “Eu te peço perdão por te amar de repente/ embora o meu amor seja uma velha canção nos teus ouvidos”. Tomando como base elementos do texto, explique como esse amor “de repente” pode ser “uma velha canção nos ouvidos”.
- d) O eu lírico do poema afirma “que o grande afeto que deixo não traz o exaspero das lágrimas nem a fascinação das promessas”. Como você interpreta essa passagem? Acredita ser válida essa forma de afeto? Explique.
- e) Na sua opinião e considerando elementos do texto, por que o poema é intitulado “Ternura”?
- f) O eu lírico de “Teresa” passa por um processo de transformação cada vez que a vê. Explique como se deu esse processo.
- g) Qual a postura do eu lírico diante do amor em cada um dos textos trabalhados?
- h) Considerando os três textos, quais dialogam mais entre si? Explique.
- i) Que diálogo (s) podemos estabelecer entre “Enleio” e “Ternura”?
- j) Os textos trabalhados são bastante imagéticos. Quais as imagens você destaca e por quê?

TERCEIRO ENCONTRO – Um encontro com o amor anunciado



MOTIVAÇÃO

- ✚ Conversa sobre os artifícios usados pelas pessoas quando querem fazer declarações de amor.

Bilhete

Se tu me amas, ama-me baixinho
 Não o grites de cima dos telhados
 Deixa em paz os passarinhos
 Deixa em paz a mim!
 Se me queres, enfim,
 tem de ser bem devagarinho, Amada,
 que a vida é breve, e o amor mais breve ainda

Mário Quintana ...

CAMINHOS A TRILHAR (PERCURSO METODOLÓGICO):

1. Leitura do texto “Crônica de um amor anunciado”⁸¹. À medida que o texto estiver sendo lido, serão apresentadas, em slides, as imagens correspondentes ao conteúdo dos parágrafos.
2. Após a leitura, será promovida uma discussão rápida a partir da crônica, bem como das imagens apresentadas. (Ver **BOXE 3**)
3. Após a pergunta “e”, indagar se, pelo título, alguém lembra do conto “O bilhete do amor”, de Elias José⁸². Fazer um levantamento de hipótese. Em seguida, realizar a leitura até o trecho indicado ao lado.
4. Entregar, em seguida, os envelopes com os “bilhetes” (os poemas “Bilhete”, de Mario Quintana, “O seu santo nome”, de Drummond, e “Amor y loveu you”, de Tribalistas).
5. Para a leitura e discussão dos textos, a turma será dividida em trios para a leitura dos textos e resolução das questões propostas. (**BOXE 4**) Essa divisão será feita de acordo com uma numeração no verso, de modo que, em cada trio, estarão presentes os três poemas. Na sequência, a partir dessas questões, será realizada uma discussão coletiva.

“(…)Tinha um bilhete que trazia uma declaração de amor e uma assinatura”

BOXE 3 – SOBRE A “CRÔNICA DE UM AMOR ANUNCIADO”

- a) De que trata o texto?
- b) Quando você esteve enamorado, já agiu de forma semelhante às que a crônica apresenta? Conhece alguém que já o fez? Pode contar?
- c) A autora diz que toda pessoa que ama é um publicitário em potencial. Por isso, para falar de amor, conforme seja a fase de sua vida, cria várias imagens. Qual das imagens lhe chamou mais a atenção? Por quê?
- d) Qual sua opinião sobre essas formas de declaração de amor apresentadas na crônica e nas imagens apresentadas?
- e) (Questão oral) Será que todas as pessoas gostam dessa forma pública de falar de amor? Vocês já ouviram falar do conto “O bilhete do amor”, de Elias José?

⁸¹ MEDEIROS, Martha. Crônica de um amor anunciado. Disponível em saladeleituraencantada.blogspot.com/2. O texto na íntegra encontra-se em Anexo a esta sequência (Anexo 3)

⁸² JOSÉ, Elias. O bilhete do amor. In: Histórias de amor. Para gostar de ler. vol 22, p 93-5.

Amor I love You

Deixa eu dizer que te amo
Deixa eu gostar de você
Isso me acalma
Me acolhe a alma
Isso me ajuda a viver

Hoje contei pras paredes
Coisas do meu coração
Passei no tempo
Caminhei nas horas
Mais do que passo a paixão
É um espelho sem razão
Quer amor fique aqui?

Meu peito agora dispara
Vivo em constante alegria
É o amor que está aqui
Amor I love you (4 vezes)
Marisa Monte.

Atividade final dessa etapa:

Escolher um poema que represente a concepção de amor do trio e montar “um anúncio”. Podem se inspirar nas formas apresentadas na crônica, ou inovar. Ao final, serão apresentados à turma. (A professora pesquisadora recolherá o material criado para ser apresentado à comunidade escolar no evento de culminância).

BOXE 4 – SOBRE “BILHETE”, “O SEU SANTO NOME” E ‘AMOR I LOVE YOU’

- O eu lírico de Quintana, em seu bilhete, propõe à amada que o ame baixinho, deixando os passarinhos e a ele mesmo em paz. Interprete essa imagem.
- O que há em comum entre os textos “Bilhete” e “O seu santo nome”?
- O texto “O seu santo nome” apresenta um paralelismo. Qual o efeito de sentido dele?
- Ainda em “O seu santo nome”, há uma série de recomendações. Qual o objetivo do eu lírico?
- Ao compararmos os poemas e a crônica trabalhados hoje, que semelhança e/ou diferenças podemos estabelecer entre esses textos no tocante ao trato do amor?
- E você, ao decidir declarar seu amor, adotaria postura semelhante a algum dos textos trabalhados hoje? Explique.

O Seu Santo Nome

Não facilite com a palavra amor.
Não a jogue no espaço, bolha de sabão
Não se inebrie com o seu engalanado
[som
Não a empregue sem razão acima de
[toda razão (e é raro).
Não brinque, não experimente, não
[cometa a loucura sem remissão
de espalhar aos quatro ventos do
[mundo essa palavra
que é toda sigilo e nudez, perfeição e
[exílio na Terra.
Não a pronuncie.

Carlos Drummond de Andrade

ETAPA 3 - UM ENCONTRO DE LINGUAGENS PARA ROMPER HORIZONTES DE EXPECTATIVAS DOS VIAJANTES

QUARTO E QUINTO ENCONTROS: (2 h / a cada – 3 h 20 min)

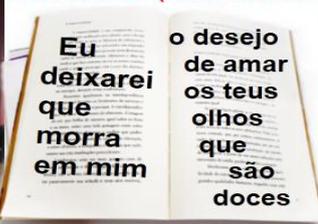


QUARTO ENCONTRO (2 h / a)

Checklist (material necessário):



Vídeo clipe e
letra da
canção
“Depois”,
Marisa Monte



Poema
“Ausência”,
Vinícius de
Moraes



Conto
“Eclipse”,
Maria
Váléria
Rezende



Caixa
marchetada,
com itens do
conto
“Eclipse”

MOTIVAÇÃO

- ✚ Exibição do clipe e entrega da cópia de “Depois”¹, de Marisa Monte
- ✚ Discussão do texto, a partir das seguintes questões do **BOXE 5**

BOXE 5 – SOBRE “DEPOIS”, de Marisa Monte

- a) Em “Depois”, que atitude o eu lírico apresenta ao reconhecer que seu amor já acabou?
- b) O eu lírico nega a lembrança da pessoa amada após o término do relacionamento? Explique.
- c) Na sua opinião, a postura do eu lírico da canção diante do fim do amor é comum no nosso dia a dia? Explique.
- d) Você já se sentiu em uma situação semelhante ao que é descrito/cantado pelo eu lírico?
- e) Você agiu ou agiria de modo similar ao descrito pelo eu lírico do texto diante de um término de um relacionamento? Explique.
- f) Para você, fazer-se ausente é uma forma de demonstrar amor? Explique. (essa pergunta introduzirá o trabalho com “Ausência”, de Vinícius de Moraes.)

“Nós dois
 Já tivemos momentos
 Mas passou nosso tempo
 Não podemos negar
 Foi bom
 Nós fizemos história
 Pra ficar na memória
 E nos acompanhar
 Quero que você seja feliz
 Hei de ser feliz também.”



Alunos em pseudo show de Marisa Monte



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

SEGUNDO MOMENTO

CAMINHOS A TRILHAR (PERCURSO METODOLÓGICO):

1. Explicar aos alunos que vivenciarão uma experiência de “remontar” um poema de Vinícius de Moraes. Para tanto, a turma será dividida em quatro grupos, posicionados em círculos no centro dos quais será posta uma cartolina constando o início dos versos de “Ausência”¹, em negrito. Além da cartolina, cada grupo receberá também um envelope com as continuidades dos versos, os quais estarão recortados e embaralhados.
2. A atividade consistirá em completar a parte do poema recebida na íntegra (nas cartolinas) com os versos recebidos separados, de modo a considerar o olhar do grupo para a ideia que será dado um tempo de 10 min para que eles completem o poema e apresentem o resultado. Os textos serão lidos para a turma. Em seguida, será apresentada a versão original.
3. Haverá, a partir, daí uma discussão rápida sobre os diferentes olhares sobre um mesmo objeto, partindo das mesmas “informações” (versos), além de focar também a última pergunta da atividade anterior (Para você, fazer-se ausente é uma forma de demonstrar amor? Explique.)

Alunos fazendo o monta-poema



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

Resultado de uma das releituras do poema “Ausência”, de V. de Moraes

<p>Eu deixarei que morra em mim Porque nada te poderei dar senão No entanto a tua presença é E eu sinto que Não te quero ter porque Quero só Para que eu possa levar Que ficou sobre Eu deixarei...</p>	<p><i>o desejo de amar os teus olhos que são doces a mágoa de me veres eternamente exausto. uma gota de orvalho nesta terra amaldiçoada tu irás e encostarás a tua face em outra face em meu ser tudo estaria terminado do mar, do vento, do céu, das aves, das estrelas qualquer coisa como a luz e a vida os dedos da névoa suspensos no espaço que surjas em mim como a fé nos desesperados</i></p>
<p>Teus dedos Mas tu não saberás que Porque eu encostei minha face Porque meus dedos enlaçaram E eu trouxe até mim Eu ficarei só Mas eu te possuirei mais E todas as lamentações Serão a tua voz presente,</p>	<p><i>enlaçarão outros dedos e tu desabrocharás para a madrugada em meu gesto existe o teu gesto e em minha voz a tua voz, na face da noite e ouvi a tua fala amorosa a misteriosa essência do teu abandono desordenado. a minha carne como uma nódoa do passado. como os veleiros nos portos silenciosos que ninguém porque poderei partir quem te colheu fui eu, porque eu fui o grande íntimo da noite a tua voz ausente, a tua voz serenizada.</i></p>

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

TERCEIRO MOMENTO - CONTINUANDO O PERCURSO DA CAMINHADA ⁸³

4. Após esse trabalho, a professora pesquisadora avisa à turma que, a partir daquele momento, será trabalhado um texto de Maria Valéria Rezende, e solicita que observem qual a relação existente entre os textos. Apresenta informações gerais sobre a autora. Em seguida, uma caixa, contendo itens que compõem a história. A partir daí, será feito um momento de contação de “Eclipse” na sala.
5. Após a contação de “Eclipse”, promove-se uma discussão estabelecendo uma ponte entre os textos trabalhados, a partir do posicionamento do eu da música, do poema e de Ana Clara, personagem do conto, bem como de seus títulos

ATIVIDADE FINAL DO DIA:
Solicitar que registrem no diário as impressões e/ou reflexões possibilitadas pelos textos. Para tanto será entregue uma ficha com as seguintes informações
<p>✚ Antes, meu pensamento sobre amor era...</p> <p>✚ Agora, após a leitura desses textos, meu pensamento sobre o amor é...</p>
<p>DICA: Instruir, oralmente, que os alunos podem dizer se continuou o mesmo, alterou um pouco (como?), mudou significativamente (como?)</p>

“Escrever é morrer um pouco para aquilo que deixamos para trás, para que se descortine um novo caminho, um renascer.”

Maria Valéria Rezende

⁸³ Nessa etapa, será trabalhado o texto “Eclipse”. In: REZENDE, Maria Valéria. A face serena. Guaratinguetá, SP: Penalux, 2018, p. 43-47. No conto, Ana Clara descobre-se apaixonada pelo primo Murilo quando criança, durante brincadeiras de pique-esconde. O amor é mantido em segredo, às escuras, até que, anos mais tarde, ele reaparece com atenção para Beatriz, “o próprio sol”, deixando Ana Clara à sua sombra.

QUINTO ENCONTRO - UMA PAUSA PARA O TANGO: VEM DANÇAR COMIGO, LEITOR-VIAJANTE! (2 h / a)

PRIMEIRO MOMENTO

Checklist (material necessário):

- ✓ Slides com adivinhação; imagem com passos básicos do tango; informações sobre a origem do tango⁸⁴
- ✓ Vídeo de um casal dançando tango⁸⁵
- ✓ Cópia do conto “Tango”, de Dirceu Câmara Leal, e uma versão do conto no *prezi*⁸⁶

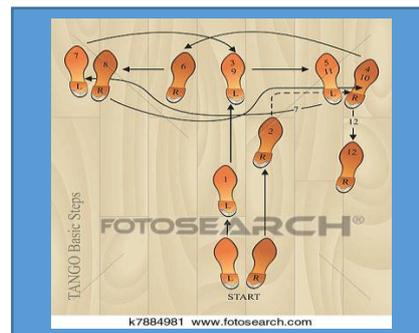
Adivinhação

1ª pista

2ª pista

O QUE É, O QUE É?

Ritmo musical ou expressão corporal; tem efeito dramático; retrata história de amor.



ARGENTINA



Fonte: imagens da internet, 2019.

CAMINHOS A TRILHAR PARA DANÇAR TANGO

1. (MOTIVAÇÃO) Será feita uma adivinha, com características do Tango. Caso os alunos tenham dificuldade em descobrir pela adivinhação, apresente as duas pistas.
2. Quando a turma descobrir que a palavra é **tango**, será perguntando o que conhecem sobre ele. Em seguida, a partir do que responderem, complementar as informações com a origem e as características do tango.
3. Exibir um vídeo de um casal dançando tango.
4. Conversar sobre o que acharam da apresentação.
5. Questionar à turma sobre a possibilidade de se construir um texto a partir de um ritmo musical como o tango. Em seguida, apresentar uma versão (no *prezi*) do texto “Tango”, de Dirceu Câmara Leal
6. Entregar uma cópia do conto “Tango” (Anexo 4) e, em seguida, promover uma discussão, a partir das questões do **BOXE 6**.

⁸⁴ Disponível em: <http://www.gentequedanca.com/ritmos/tango/>

⁸⁵ https://www.youtube.com/watch?v=N25fS_QlljA

⁸⁶ Disponível em <https://prezi.com/r6x1sv-caaf2/tango-reconstrucao/>



alto.
brilhantina, bigode fino.
dedo mínimo: unha comprida.
pente. Peixeira.

Zé dos Sapatos Lustrosos.

levantando tarde.
paquerando.
vendo.
zelando.

crimes.

meia-altura.
pintura pouca.
saia justa-comerciária.
touca ou bobbys aos sábados.

Mariazinha de Tranças.

passando.
trabalhando.

fotonovelas.

BOXE 6 – SOBRE TANGO

- Que acharam dessa proposta de organização do conto?
- Vocês gostaram mais de qual versão apresentada, da impressa ou do *prezi*? Por quê?
- Vocês já conheciam alguma proposta parecida? Se sim, relate.
- Qual a relação que existe entre esse texto e a dança do tango apresentada em vídeo?
- O tipo de relação ocorrida entre Mariazinha de Tranças, Zé dos Sapatos Lustrosos e Toninho do Terno Cinza é comum na sociedade atual? Explique.
- Qual a opinião de vocês acerca do crime passionai? Mata-se por amor? Explique.
- Vocês conhecem algum texto ou história com alguma relação com o ocorrido em “Tango”?

FIQUE POR DENTRO!

Características do tango

A **dança tango** é um elemento popular em atividades artísticas relacionada com dança ou expressão corporal, isso pelo efeito dramático e pela grande capacidade de improvisação no eterno tema do amor. No século XX iniciou-se a primeira fase do tango. Os diversos artistas argentinos e uruguaios se dedicaram a estimular o desenvolvimento do ritmo. A dança era vista nas ruas, nos salões de danças e nas classes mais altas, como em óperas de teatro.

A coreografia é complexa e as habilidades dos bailarinos são reconhecidas por seus admiradores. O tango mistura o drama, a paixão, a sexualidade, a agressividade e muitas vezes tristeza, o que o torna uma dança muito expressiva.

Disponível em: <http://www.gentequedanca.com/ritmos/tango/>

SEGUNDO MOMENTO - COM AS CARTAS NA MESA: O DESTINO DE CAMILO, RITA E VILELA.



ATENÇÃO!!!!
MAIS MATERIAL INDISPENSÁVEL PARA A VIAGEM:



CAMINHOS PARA ACERTAR O DESTINO:

MOTIVAÇÃO:

1. Exibir as imagens do tarô e da bola de cristal (colhidas na internet) e perguntar a que os discentes associam.
2. Exibir uma sessão, em vídeo, de leitura de cartas intitulada “Faça uma pergunta (amor e trabalho) e escolha uma carta.” (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=37RrmhPE12M>)
3. Discutir sobre o posicionamento deles a partir do que viram e conhecem.

4. Perguntar se algum dos discentes conhece alguma história de ficção que aborde uma relação influenciada por uma cartomante.

5. Apresentar “A cartomante”, de M. de Assis, e realizar uma leitura compartilhada.

6. Promover uma discussão, a partir de quatro “paradas” propostas.

FICA A DICA:

Caso algum discente conheça “A cartomante”, de M. A., ou outra história, dê espaço para que ele/a “apresente” a obra.

1ª parada: “Uniram-se os três. Convivência trouxe intimidade. (...)Vilela cuidou do enterro, dos sufrágios e do inventário; Rita tratou especialmente do coração, e ninguém o faria melhor” (p. 3)

2ª parada: “Rita, como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num espasmo, e pingou-lhe o veneno na boca” (p. 3)

3ª parada: “No dia seguinte, estando na repartição, recebeu Camilo este bilhete de Vilela: ‘Vem já, já; à nossa casa; preciso falar-te sem demora’” (p. 4)

4ª parada: “Depois fez um gesto incrédulo: era a ideia de ouvir a cartomante, que lhe passava ao longe, muito longe, com vastas asas cinzentas” (p. 5)

6ª parada: “Daí a pouco chegou à casa de Vilela. Apeou-se, empurrou a porta de ferro do jardim e entrou.” (p. 7)

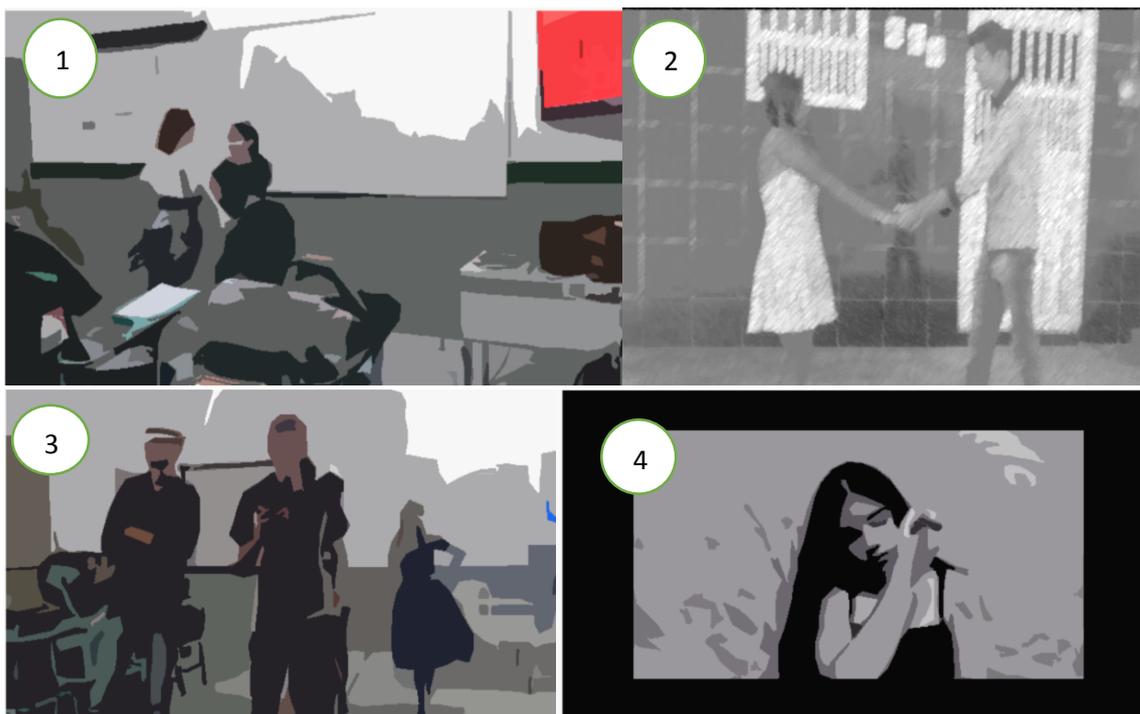
5ª Parada: Os trechos “A cartomante fê-lo sentar diante da mesa, e sentou-se do lado oposto, com as costas para a janela, de maneira que a pouca luz de fora batia em cheio no rosto de Camilo”; e “Pergunte ao seu coração, respondeu ela.”, ambos na página 6.

FIQUE ATENTO A MAIS ESSAS DICAS !!!

- ✚ Você pode escolher outros momentos do texto para realizar as paradas de leitura. Pense em momentos que possibilitam levantamento de hipóteses ou discussões pertinentes.
- ✚ As paradas 1ª e 2ª permitem discutir como a personalidade de Rita foi estabelecida pelas imagens criadas, bem como o efeito de sentido para o texto.
- ✚ Nas paradas 3ª, 4ª e 6ª, pode-se analisar o percurso psicológico de Camilo, desde a sua inicial não crença em cartomantes e posterior “pedido de ajuda” a ela; as dúvidas na “amizade” com Vilela; as instabilidades psicológicas/emocionais percebidas, inclusive pela cartomante.
- ✚ A parada 5ª resgata o início do encontro entre a cartomante e Camilo. A partir dela, pode-se discutir os artifícios usados pela cartomante para conduzir a situação.

ATIVIDADE FINAL DA ETAPA:

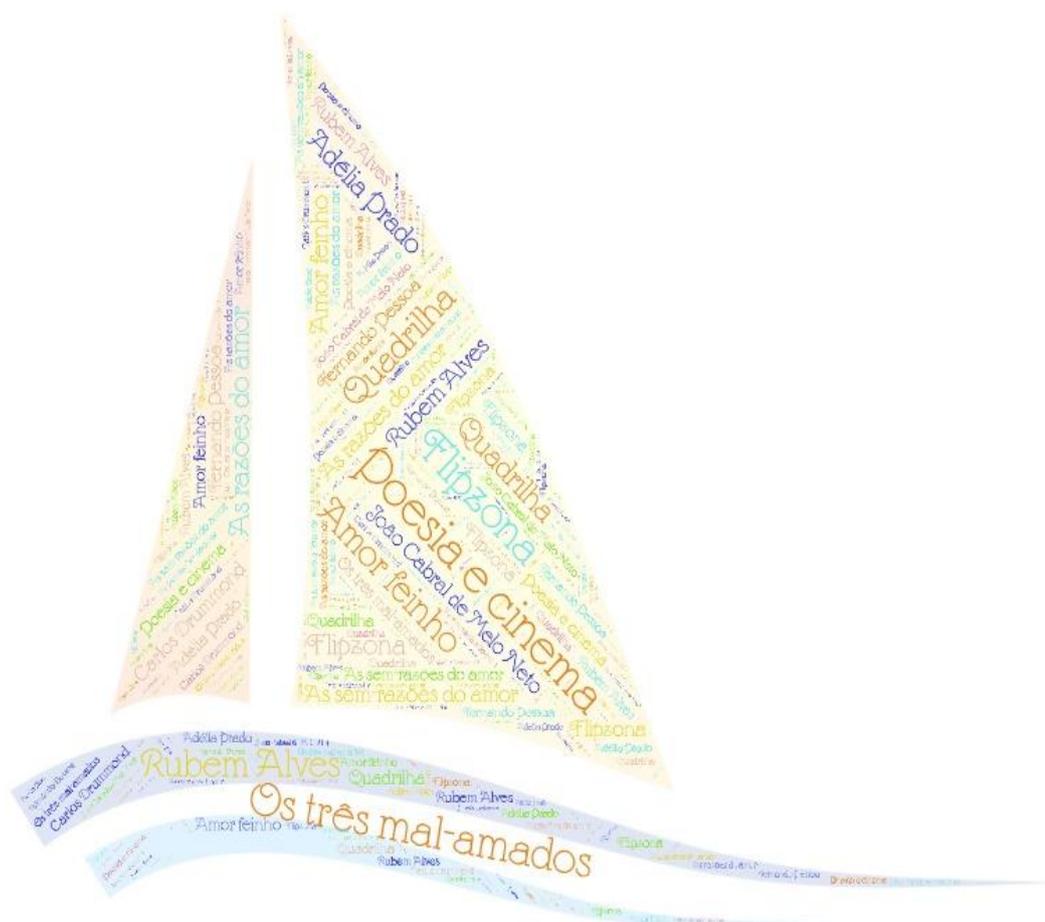
Para finalizar a etapa, propor um desafio, cujo resultado deve ser apresentado no encontro seguinte: Os discentes devem criar uma versão de um dos contos trabalhados na etapa (“Eclipse”, “Tango” ou “A cartomante”). Pode usar a estrutura de “Tango” para os outros contos; pensar em cordel; quadrinhos; animação; dramatização (ao vivo ou gravada); dançar um ritmo associado a uma das narrativas ou mesmo propor um modo de dançar o conto “Tango”. A regra é usar a criatividade. A atividade deve ser feita em grupo composto por um número de integrantes de acordo com a proposta pensada.

UMA PALHINHA DOS TRABALHOS PARA INSPIRAR

Fonte: 1 e 3 – arquivo pessoal da pesquisadora; 2 e 4 – imagens cedidas pelos discentes, 2019.

ETAPA 4 - UM CONVITE PARA MUDAR O ITINERÁRIO – QUESTIONAMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVA DOS VIAJANTES

SEXTO E SÉTIMO ENCONTROS (2 h / a cada – 3 h 20 min no total)



SEXTO ENCONTRO

Checklist dos materiais:

- ✓ Vídeo - entrevista com Rubem Alves;
- ✓ Poema “As sem-razões do amor”, de Carlos Drummond de Andrade
- ✓ Crônica “As razões do amor”, de Rubem Alves.

CAMINHOS A TRILHAR (PERCURSO METODOLÓGICO):

MOTIVAÇÃO:

1. Exibição da primeira parte da entrevista de Rubem Alves (até 5 min 50 s) encontrada no link . <https://www.youtube.com/watch?v=kwlw-MLV1DXs>
2. Após a exibição, promover uma rápida discussão a partir do que foi apresentado pelo autor. Tomar como base as questões propostas no **BOXE 7**.

BOXE 7

- a) Qual o posicionamento do autor sobre o amor?
- b) Qual o momento da entrevista que mais lhe chamou a atenção? Por quê?
- c) Rubem Alves é um homem que já está na terceira idade. Você acha que a concepção de amor por ele apresentada diverge da opinião de jovens como vocês? Se sim, em quê?

SEGUNDO MOMENTO:

DANDO CONTINUIDADE A NOSSOS CAMINHOS (PERCURSO METODOLÓGICO):

1. Conversar sobre o fato de que Rubem Alves comentou, através de uma crônica “As razões do amor”, o texto “As sem-razões do amor”, de Drummond (Anexo 5);
2. Dividir a turma em duplas;
3. Entregar os dois textos, pedir que, após a leitura, compare-os e responda às questões propostas no **BOXE 8**;
4. Promover uma discussão ao final.

“Quando te vi, amei-te já muito antes tornei a achar-te quando te encontrei”¹.

Fernando Pessoa

BOXE 8

- a) Qual a concepção de amor presente em “As sem-razões do amor”, de Drummond?
- b) Na sua opinião, a forma de amor apresentada por Drummond diverge do senso comum? Explique.
- c) Que versos vocês destacariam do texto de Drummond? Por quê?
- d) Que análise Rubem Alves faz do texto de Drummond?
- e) Qual a opinião de vocês sobre o posicionamento de Rubem Alves sobre o texto de Drummond e sobre o próprio sentimento do amor?

UMA PARADA PARA RESPIRAR POESIA

“Gostaria que este pequeno livro que escrevi sobre o amor, suas alegrias e tristezas, fosse um pedaço de mim. Porque, ao escrevê-lo, coloquei-me no lugar dos amantes e, pela magia da imaginação, procurei sentir o que eles sentiram: as alegrias dos amantes felizes e a tristeza dos amantes abandonados. Espero, então, que aconteça com os que lerem aquilo o que aconteceu comigo: que eles também se deixem ser possuídos pela magia da ficção e sintam, na fantasia, as emoções do amor, sem precisar senti-las na carne”.

(ALVES, Rubem. In: Cantos do Pássaro Encantado. São Paulo: Verus, 2008).

SÉTIMO ENCONTRO - AMORES FEIOS OU BONITOS: O ÂNGULO DE OBSERVAÇÃO DETERMINA O CAMINHO

MOTIVAÇÃO:

Checklist literário dos materiais:

- ✓ Imagens em slides de “objetos de amor”;
- ✓ Texto “Os três mal-amados”, de João Cabral de Melo Neto
- ✓ Texto “Amor feinho”, de Adélia Prado;
- ✓ Cartolinas; lápis de cor, régua, lápis grafite

Amores: feios ou bonitos?



ESCOLHENDO O CAMINHO A SEGUIR (PROCEDIMENTOS):

1. Para iniciar a aula, serão apresentadas imagens de “objetos de amor” e se pedirá que os alunos se posicionem acerca das imagens, sinalizando as que consideram feias e bonitas e o porquê.
2. Ao final dos comentários, a discussão será fechada com a seguinte pergunta:

Afinal de contas, na sua opinião, quando se ama, qual o parâmetro para algo ser considerado feio ou bonito?

CONTINUANDO OS PROCEDIMENTOS:

3. Em seguida, o título do poema de Adélia Prado, “Amor feinho”, será colocado no quadro, fazendo-se um levantamento de hipóteses sobre o conteúdo;
4. Será entregue uma cópia do poema;
5. Após a leitura do texto, abre-se uma pequena discussão partindo das questões do **BOXE 9**.

BOXE 9

- a) Quais hipóteses foram confirmadas?
- b) Por que o eu lírico prefere um “amor feinho”?
- c) Vocês concordam com o eu lírico do texto? Justifique.
- d) Que ganhos e perdas o amor pode trazer?
- e) Na sua opinião, quando de ama, até que ponto uma pessoa está disposta a abrir mão de si mesma?

UM POUCO DE POESIA

Amor feinho – Adélia Prado

Eu quero amor feinho.
 Amor feinho não olha um pro outro.
 Uma vez encontrado, é igual fé,
 não teologa mais.
 Duro de forte, o amor feinho é magro, doido por sexo
 e filhos tem os quantos haja.
 Tudo que não fala, faz.
 Planta beijo de três cores ao redor da casa
 e saudade roxa e branca,
 da comum e da dobrada
 Amor feinho é bom porque não fica velho.
 Cuida do essencial; o que brilha nos olhos é o que é:
 eu sou homem você é mulher.
 Amor feinho não tem ilusão,
 o que ele tem é esperança:
 eu quero amor feinho.

PRADO, Adélia. Bagagem. Rio de Janeiro: Record. 2011. p. 97.

SEGUNDO MOMENTO

Checklist dos materiais:

- ✓ Poema “Quadrilha”⁸⁷, de Carlos Drummond de Andrade
- ✓ Animação do poema “Quadrilha”⁸⁸, produzida por Flipzona.
- ✓ Texto “Os três mal-amados”⁸⁹, de João Cabral de Melo Neto.

CAMINHOS METODOLÓGICOS:

MOTIVAÇÃO:

1. Exibir o poema e a animação do texto “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade;
2. Promover uma rápida discussão sobre a adaptação do poema para a animação;
3. Discutir como se dá o relacionamento amoroso entre os personagens;
4. Dividir a sala em seis (6) grupos, os quais receberão uma cópia de “Os três amados”;
5. Entregar a cada grupo um cartão, em cuja parte superior aparecerá o nome de um dos personagens (João/Raimundo/Joaquim), e cujas questões deverão ser respondidas (**BOXE 10**) de acordo com a personagem recebida;
6. Compartilhar as respostas.



Quadrilha

João amava Teresa que amava Raimundo
 que amava Maria que amava Joaquim que
 amava Lili

que não amava ninguém.

João foi para os Estados Unidos, Teresa
 para o convento,

Raimundo morreu de desastre, Maria ficou
 para tia, Joaquim suicidou-se e Lili casou
 com J. Pinto Fernandes

que não tinha entrado na história.

Carlos D. de Andrade

⁸⁷ ANDRADE, Carlos Drummond de. Quadrilha. In: Alguma poesia. Belo Horizonte: Edições Pindorama, 1930. Disponível em <https://coletivolirico.com.br/poema-quadrilha-de-carlos-drummond-de-andrade/>

⁸⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=br8MIBayuSI>

⁸⁹ NETO, João Cabral de Melo. Os três mal-amados, 1943. Disponível em: <http://joinville.ifsc.edu.br>.

BOXE 10 – SOBRE OS TRÊS MAL-AMADOS

- Caracterize a personagem (João/Raimundo/Joaquim).
- Como eram Teresa/Maria/Lili, considerando as informações fornecidas por João, Raimundo e Joaquim, respectivamente?
- Na sua opinião e considerando pistas do texto, qual era a relação que João/Raimundo/Joaquim mantinha com seu “objeto do amor”?
- De acordo com sua visão, o “objeto de amor” (Teresa/Maria/Lili) pode ser considerado feio ou bonito para a vida do amado? Explique.
- Sobre a estrutura do texto, qual sua opinião? Por que você acha que o autor optou pela forma apresentada? Que efeito de sentido pode ter para o texto?

UMA DOSE DE INSPIRAÇÃO:

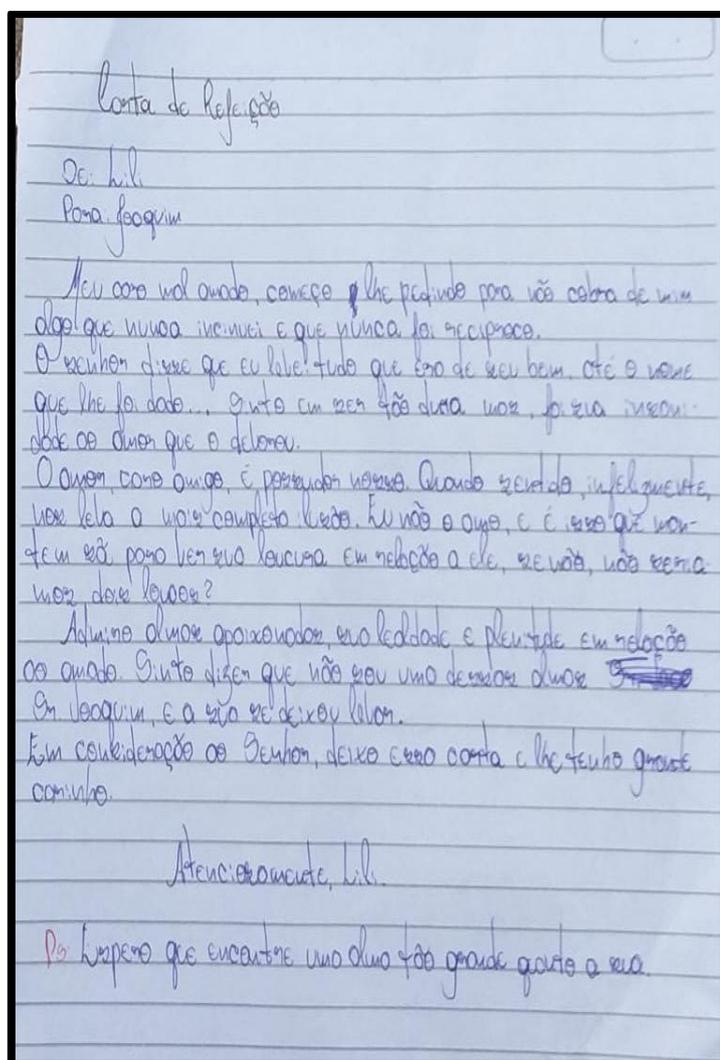
ATIVIDADE FINAL DA ETAPA

DESAFIO: encontrar uma forma de apresentar se o texto “Os três mal-amados”, de João Cabral de Melo Neto, para o restante da turma (pode ser desenho, encenação improvisada, ou outra forma a escolha do grupo).

SINTA JOAQUIM!

“O amor comeu meu nome, minha identidade, meu retrato. O amor comeu minha certidão de idade, minha genealogia, meu endereço. O amor comeu meus cartões de visita. O amor veio e comeu todos os papéis onde eu escrevera meu nome.”

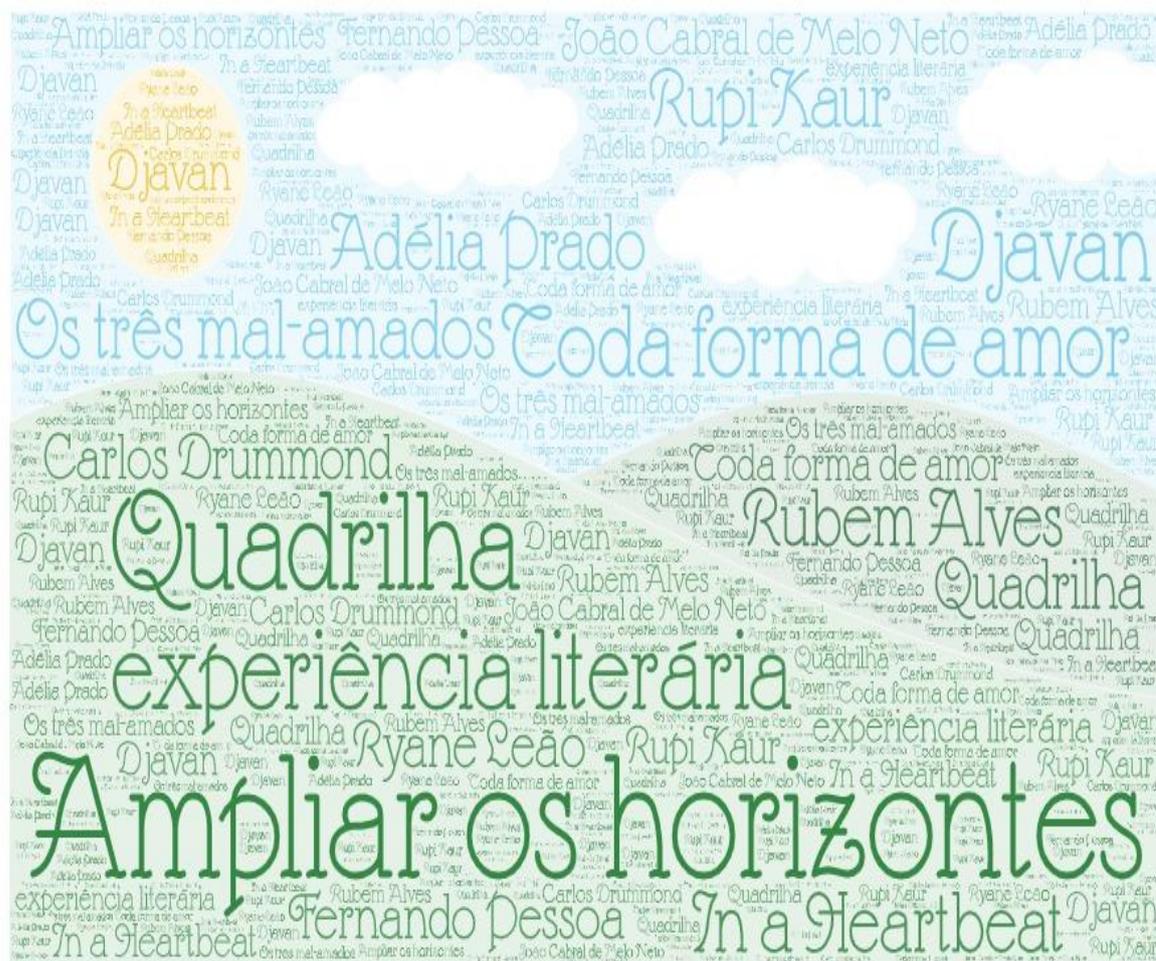
Joaquim. In: “Os três mal-amados”.
João C. de M. Neto.



Fonte: diário de leitura da discente KiPanda, 2019.

ETAPA 4 - TODA FORMA DE AMAR: PORQUE É PRECISO AMPLIAR OS HORIZONTES

OITAVO E NONO ENCONTROS (2 h /a cada – 3 h 30 min)



OITAVO ENCONTRO

Checklist dos materiais:

- ✓ Vídeo de “Toda forma de amor”, de Lulu Santos;
- ✓ Imagens de diferentes formas de amor;
- ✓ Animação (curta) “In a Heartbeat”;
- ✓ Frases sobre amor próprio.

- a) O que vocês acharam da animação? Foi bem construída? Trata bem o tema em questão?
- b) Por que o menino que se dirigia à escola tenta esconder o “coração” que dele se aproxima?
- c) Considerando a reação dos colegas da escola diante da cena presenciada, ela tem alguma relação com a atualidade?
- d) Qual sua opinião sobre esse tipo de relacionamento?
- e) Tomando como base a canção, as imagens e a animação, podemos dizer que se escolhe a quem amar? Explique.

Imagem do curta “*In a Heartbeat*”



Disponível em: www.megacurioso.com.br/artes-cultura/103516-curta-sobre-o-amor-entre-2-meninos-esta-derretendo-coracoes-de-todo-mundo.htm

“E a gente vai à luta
E conhece a dor
Consideramos justa
Toda forma de amor”
Lulu Santos

NONO ENCONTRO - Uma parada para uma *performance* (Programado, mas não executado)

Checklist dos materiais

- ✓ Textos literários diversos (trabalhado em sala durante a experiência literária e outros a escolha dos discentes).

CAMINHOS A PERCORRER:

1. Apresentação de uma performance literária do professor convidado de Arte. (Este desenvolve um projeto que envolve poesia e performance.);
2. Explicação da importância e das especificidades de uma “performance literária”.
3. Execução de exercícios preparatórios para o desenvolvimento de uma performance;
4. Divisão da turma em grupos de acordo com texto recebido. Cada grupo receberá um dos poemas trabalhados em sala ou outro com o qual o discente se identifique, desde que dentro da temática, buscando contemplar formas diferentes de amor. Será proposto que desenvolvam uma performance com o texto recebido;
5. Apresentação das performances. Ao final, será promovida uma discussão avaliando a experiência vivenciada.

ANEXO – TEXTOS

1. CARTÕES COM CONCEITOS DE AMOR (SEGUNDO MOMENTO DO PRIMEIRO ENCONTRO – PARTE 2)

<p style="text-align: center;">I – Adélia Prado</p> <p>Amor pra mim é ser capaz de permitir que aquele que eu amo exista como tal, como ele mesmo.</p> <p style="text-align: center;">Isso é o mais pleno amor. Dar a liberdade dele existir ao meu lado do jeito que ele</p>	<p style="text-align: center;">III - Nelson Rodrigues</p> <p>Eu sou romântico num sentido quase caricatural. Acho que todo amor é eterno e, se acaba, não era amor. Para mim, o amor continua além da vida e além da morte. Digo isso e sinto que se insinua nas minhas palavras um ridículo irresistível, mas vivo a confessar que ridículo é uma das minhas dimensões mais válidas.</p>
<p style="text-align: center;">II - Jorge Amado</p> <p>É a própria vida, é o melhor da vida, tudo. No amor não sou profano, aí não. Sou sectário.</p>	<p style="text-align: center;">IV - Fernando Sabino</p> <p>Amor é dádiva, renúncia de si mesmo na aceitação do outro. Amar o próximo como a si mesmo e a Deus sobre todas as coisas.</p>
<p style="text-align: center;">V - Hélio Pellegrino</p> <p>Amor é surpresa, susto esplêndido – descoberta do mundo. Amor é dom, demasia, presente. Dou-me ao outro e, aberto à sua alteridade, por mediação dele, recebo dele o dom de mim, a graça de existir, por ter-me dado.</p>	<p style="text-align: center;">VII - Tom Jobim</p> <p>O amor é se dar, se dar, se dar. Dar-se não de acordo com o seu eu – muita gente pensa que está se dando e não está dando nada – mas de acordo com o eu do ente amado. Quem não se dá, a si próprio detesta, e a si próprio se castiga. Amor sozinho é besteira.</p>
<p style="text-align: center;">VI - Pedro Bloch</p> <p>As pessoas chamam de amor ao amor-próprio. Chamam de amor ao sexo. Chamam ao amor de uma porção de coisas que não amor. Enquanto a humanidade não definir o amor, enquanto não perceber que o amor é algo que independe da posse, do egocentrismo, da planificação, do medo de perder, da necessidade de ser correspondido, o amor não será amor. O que faz o mundo se mover em sentido construtivo é a verdade. Ainda que provisória. Ainda que seja mais caminho que meta. As palavras afogam tudo: o amor, a verdade, o mundo. En-</p>	<p style="text-align: center;">XXX – Frejat - Segredos</p> <p style="text-align: center;">Procuo um amor Que seja bom pra mim Vou procurar Eu vou até o fim</p> <p style="text-align: center;">E eu vou tratá-la bem Pra que ela não tenha medo Quando começar a conhecer Os meus segredos</p>

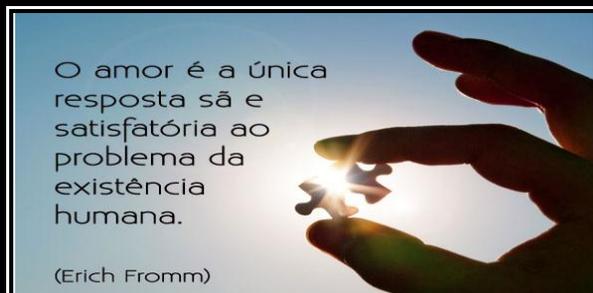
quanto o homem não marcar um encontro sério consigo mesmo, verá o mundo por um prisma deformado e construirá um planeta em que a Lua terá prioridade, um mundo mais Lua que luar.

VIII – Carlos Drummond de Andrade

Amor é dado de graça,
é semeado no vento,
na cachoeira, no eclipse.
Amor foge a dicionários
e a regulamentos vários

X – Adélia Prado

Amor feinho é bom porque não fica velho.
Cuida do essencial; o que brilha nos olhos é o que é:
eu sou homem você é mulher.
Amor feinho não tem ilusão,
o que ele tem é esperança



Ao toque do amor,
todas as pessoas
se tornam poetas.

- Platão



XVIII – Bráulio Bessa

E o amor é a própria cura
Remédio pra qualquer mal
Cura o amado e quem ama
O diferente e o igual
Talvez seja essa a verdade:
É pela anormalidade
que todo AMOR é normal!

XIX – Drummond

Eu te amo porque te amo.
Não precisas ser amante,
e nem sempre sabe sê-lo.
Eu te amo porque te amo.
Amor é estado de graça
e com amor não se paga.

XX – Tancredo

O amor chega devagarinho,
Chega de forma inesperada,
Atingindo a alma de mansinho,
No interior da pessoa amada.

XXI – R. Cavalcante

O amor tem altos e baixos
E quando estremecido
Causa uma dor bem profunda
Parece um grande castigo

XXII – RUPI KAUR

como você ama a si mesma é
como você ensina todo mundo
a te amar

XXIII – Djavan – Faltando um pedaço

O amor é um grande laço
Um passo pr'uma armadilha
Um lobo correndo em círculo
Pra alimentar a matilha
Comparo sua chegada
Com a fuga de uma ilha

XXIV – Marisa Monte – Amor I love you

Deixa eu dizer que te amo
Deixa eu pensar em você
Isso me acalma, me acolhe a alma
Isso me ajuda a viver

XXV – Camões

Mas como causar pode seu favor
nos corações humanos amizade,
se tão contrário a si é o mesmo Amor?

XXIX – Pitty - Equalize

Eu vou equalizar você
Numa frequência que só a gente sabe
Eu te transformei nessa canção
Pra poder te gravar em mim.

XXVI - Jota Quest - Amor Maior

É preciso amar direito
Um amor de qualquer jeito
Ser amor a qualquer hora
Ser amor de corpo inteiro
Amor de dentro pra fora, amor que eu
desconheço
Quero um amor maior
Um amor maior que eu.

XXVII – Nando Reis - Por Onde Andei

A vida é mesmo
Coisa muito frágil
Uma bobagem, uma irrelevância
Diante da eternidade
Do amor de quem se ama
Por onde andei
Enquanto você me procurava?
Será que eu sei, que você é mesmo
Tudo aquilo que me faltava?

XXVIII – Ivete Sangalo -Não Precisa Mudar

Não precisa mudar
 Vou me adaptar ao seu jeito
 Seus costumes, seus defeitos
 Seu ciúmes, suas caras
 Pra que mudá-las?

X – Mário Quintana - Bilhete

Se tu me amas, ama-me baixinho
 Não o grites de cima dos telhados
 Deixa em paz os passarinhos
 Deixa em paz a mim!
 Se me queres,
 enfim,
 tem de ser bem devagarinho, Amada,
 que a vida é breve, e o amor mais
 breve ainda...

2 - SEGUNDO ENCONTRO**ENLEIO**

Que é que vou dizer a você?

Não estudei ainda o código
 De amor.
 Inventar, não posso.
 Falar, não sei.
 Balbuciar, não ousar.
 Fico de olhos baixos
 Espiando, no chão, a formiga.
 Você sentada na cadeira de palhinha.
 Se ao menos você ficasse aí nessa posição
 Perfeitamente imóvel, como está,

Uns quinze anos (só isso)
 Então eu diria:
 Eu te amo
 Por enquanto sou apenas o menino
 Diante da mulher que não percebe nada.
 Será que você não entende, será que você é burra ?

In, A Palavra Mágica, Coleção Mineiramente Drummond - Poesias. 10ª ed., Ed. Record, 2003

TERNURA

Eu te peço perdão por te amar de repente
 Embora o meu amor seja uma velha canção nos teus ouvidos
 Das horas que passei à sombra dos teus gestos
 Bebendo em tua boca o perfume dos sorrisos
 Das noites que vivi acalentado
 Pela graça indizível dos teus passos eternamente fugindo

Trago a doçura dos que aceitam melancolicamente.
 E posso te dizer que o grande afeto que te deixo
 Não traz o exaspero das lágrimas nem a fascinação das promessas
 Nem as misteriosas palavras dos véus da alma...
 É um sossego, uma unção, um transbordamento de carícias
 E só te pede que te repouses quieta, muito quieta
 E deixes que as mãos cálidas da noite encontrem sem fatalidade o olhar extático
 da aurora

MORAES, V. de. Antologia Poética. Rio de Janeiro.1960.

3 - TERCEIRO ENCONTRO

Texto – Crônica de um amor anunciado

Toda pessoa apaixonada é um publicitário em potencial. Não anuncia cigarros, hidratantes ou máquinas de lavar, mas anuncia seu amor, como se vivê-lo em segredo diminuísse sua intensidade.

O hábito começa na escola. O caderno abarrotado de regras gramaticais, fórmulas matemáticas e lições de geografia, e lá, na última página, centenas de corações desenhados com caneta vermelha. Parece aula de ciências, mas é introdução à publicidade. Em breve se estará desenhando corações em árvores, escrevendo atrás da porta do banheiro e grafitando a parede do corredor: Suzana ama João.

A partir de uma certa idade, a veia publicitária vai tornando-se mais discreta. Já não anunciamos nossa paixão em muros e bancos de jardim. Dispensa-se a mídia de massa e parte-se para o telemarketing.

Contamos por telefone mesmo, para um público selecionado, as últimas notícias da nossa vida afetiva. Mas alguns não resistem em seguir propagando com alarde o seu amor. Colocam anúncios de verdade no jornal, geralmente nos classificados: Kika, te amo. Beto, volta pra mim. Everaldo, não me deixe por essa loira de farmácia. Joana, foi bom pra você também?

O grau máximo de profissionalismo é atingido quando o apaixonado manda colocar sua mensagem num outdoor em frente a casa da pessoa amada.

O recado é para ela, mas a cidade inteira fica sabendo que alguém está tentando recuperar seu amor.

Em grau menor de assiduidade, há casos em que apaixonados mandam despejar de um helicóptero pétalas de rosas no endereço do namorado, ou gastam uma fortuna para que a fumaça de um avião desenhe as iniciais do casal no céu. A criatividade dos amantes é infinita. O amor é uma coisa íntima, mas todos nós temos a necessidade de torná-lo público. É a nossa vitória contra a solidão. Assim como as torcidas de futebol comemoram seus títulos com buzinaços, foguetório e cantorias, queremos também alardear nossa conquista pessoal, dividir a alegria de ter alguém que faz nosso coração bater mais forte. É por isso que, mesmo não sendo adepta do estardalhaço, me consterno por aqueles que amam escondido, amam em silêncio, amam clandestinamente. Mesmo que funcione como fetiche, priva o prazer de ter um amor compartilhado.

4. TEXTO “TANGO”, Dirceu Câmara Leal



(<http://cesargiusti.bluehosting.com.br/Contos/textos/tango.pdf>)

5. SEXTO ENCONTRO

TEXTO 01 - As sem-razões do amor

Eu te amo porque te amo,
Não precisas ser amante,
e nem sempre sabes sê-lo.
Eu te amo porque te amo.

Amor é estado de graça
e com amor não se paga.

Amor é dado de graça,
é semeado no vento,
na cachoeira, no eclipse.
Amor foge a dicionários
e a regulamentos vários.

Eu te amo porque não amo
bastante ou demais a mim.
Porque amor não se troca,
não se conjuga nem se ama.
Porque amor é amor a nada,
feliz e forte em si mesmo.

Amor é primo da morte,
e da morte vencedor,
por mais que o matem (e matam)
a cada instante de amor.

ANDRADE, Carlos Drummond de. "Amar se aprende amando". Rio de Janeiro: Record. 1985.

TEXTO 02 – “AS RAZÕES DO AMOR”, POR RUBEM ALVES

Os místicos e apaixonados concordam em que o amor não tem razões. Angelus Silésius, místico medieval, disse que ele é como a rosa: *“A rosa não tem ‘porquês’. Ela floresce porque floresce.”*

Drummond repetiu a mesma coisa no seu poema “as sem-razões do amor”. É possível que ele tenha se inspirado nestes versos mesmo sem nunca os ter lido, pois as coisas do amor circulam com o vento. *“Eu te amo porque te amo...”* – sem razões... “Não precisas ser amante, e nem sempre saber sê-lo”.

Meu amor independe do que me fazes. Não cresce do que me dás. Se fossem assim ele flutuaria ao sabor dos teus gestos. Teria razões e explicações. Se um dia teus gestos de amante me faltassem, ele morreria como a flor arrancada da terra.

“Amor é estado de graça e com amor não se paga.” Nada mais falso do que o ditado popular que afirma que “amor com amor se paga”. O amor não é regido pela lógica das trocas comerciais. Nada te devo. Nada me debes. Como a rosa floresce, eu te amo porque te amo.

“Amor é dado de graça, é semeado no vento, na cachoeira, no eclipse. Amor foge a dicionários e a regulamentos vários... Amor não se troca... Porque amor é amor a nada, feliz e forte em si mesmo...”

Drummond tinha de estar apaixonado ao escrever estes versos. Só os apaixonados acreditam que o amor seja assim, tão sem razões. Mas eu, talvez por não estar apaixonado (o que é uma pena...), suspeito que o coração tenha regulamentos e dicionários, e Pascal me apoiaria, pois foi ele quem disse que *“o coração tem razões que a própria razão desconhece”*. Não é que faltem razões ao coração, mas que suas razões estão escritas numa língua que desconhecemos. Destas razões escritas em língua estranha o próprio Drummond tinha conhecimento e se perguntava: *“Como decifrar pictogramas de há 10 mil anos se nem sei decifrar minha escrita interior? A*

verdade essencial é o desconhecido que me habita e a cada amanhecer me dá um soco.” O amor será isto: um soco que o desconhecido me dá?

Ao apaixonado a decifração desta língua está proibida, pois se ele a entender, o amor se irá. Como na história de Barba Azul: se a porta proibida for aberta, a felicidade estará perdida. Foi assim que o paraíso se perdeu: quando o amor – frágil bolha de sabão -, não contente com sua felicidade inconsciente, se deixou morder pelo desejo de saber. O amor não sabia que sua felicidade só pode existir na ignorância das suas razões. Kierkegaard comentava o absurdo de se pedir dos amantes explicações para o seu amor. A esta pergunta eles só possuem uma resposta: o silêncio. Mas que se lhes peça simplesmente falar sobre o seu amor – sem explicar. E eles falarão por dias, sem parar...

Mas – eu já disse – não estou apaixonado. Olho o amor com olhos de suspeita, curiosos. Quero decifrar sua língua desconhecida. Procuro, ao contrário de Drummond, as cem razões do amor...

Vou a Santo Agostinho, em busca de sua sabedoria. Releio as Confissões, texto de um velho que meditava sobre o amor sem estar apaixonado. Possivelmente aí se encontre a análise mais penetrante das razões do amor jamais escritas. E me defronto com a pergunta que nenhum apaixonado poderia jamais fazer: *“Que é que eu amo quando amo o meu Deus?”* Imaginem que um apaixonado fizesse essa pergunta à sua amada: *“Que é que eu amo quando te amo?”* Seria, talvez, o fim de uma estória de amor. Pois esta pergunta revela um segredo que nenhum amante pode suportar: que ao amar a amada o amante está amando uma outra coisa que não é ela. Nas palavras de Hermann Hesse, *“o que amamos é sempre um símbolo”*. Daí, conclui ele, a impossibilidade de fixar o seu amor em qualquer coisa sobre a terra.

Variações sobre a impossível pergunta: Te amo, sim, mas não é bem a ti que eu amo. Amo uma outra coisa misteriosa, que não conheço, mas que me parece ver aflorar no teu rosto. Eu te amo porque no teu corpo um outro objeto se revela. Teu corpo é lagoa encantada onde reflexos nadam como peixes fugidios... Como Narciso, fico diante dele... *“No fundo de tua luz marinha nadam meus olhos, à procura...”* (Cecília Meireles). Por isto te amo, pelos peixes encantados...

Mas eles são escorregadios, os peixes. Fogem. Escapam. Escondem-se. Zombam de mim. Deslizam entre meus dedos. Eu te abraço para abraçar o que me foge. Ao te possuir alegro-me na ilusão de os possuir. Tu és o lugar onde me encontro com esta outra coisa que, por pura graça, sem razões, desceu sobre ti, como o Vento desceu sobre a Virgem Bendita. Mas, por ser graça, sem razões, da mesma forma como desceu poderá de novo partir. Se isto acontecer deixarei de te amar. E minha busca recomeçará de novo...

Esta é a dor que nenhum apaixonado suporta. A paixão se recusa a saber que o rosto da pessoa amada (presente) apenas sugere o obscuro objeto do desejo (ausente). A pessoa amada é metáfora de uma outra coisa. *“O amor começa por uma metáfora”*, diz Milan Kundera. *“Ou melhor: o amor começa no momento em que uma mulher se inscreve com uma palavra em nossa memória poética.”*

Temos agora a chave para compreender as razões do amor: o amor nasce, vive e morre pelo poder – delicado – da imagem poética que o amante pensou ver no rosto da amada...

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL**

QUESTIONÁRIO

Escola: **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus
Esperança**

Modalidade de Ensino: **Ensino Médio**

Série: 1^a

Aluno (a): _____

Ao responder às questões abaixo propostas, você estará contribuindo significativamente para uma pesquisa sobre o ensino de literatura / leitura literária.

Sua participação é voluntária. Por isso, tem o direito de não responder a alguma questão, caso lhe proporcione constrangimento de qualquer natureza. Gostaríamos de esclarecer que seus dados pessoais serão mantidos em sigilo. Assim, não serão divulgados ou publicados na pesquisa.

Ademais, estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Agradecemos por participar de nosso trabalho acadêmico.

Lúcia de Fátima Araújo Souto Badú

Mestranda em Formação de Professores pela UEPB

I – PERFIL SOCIOECONÔMICO

1. Qual sua idade? _____

2. Com qual gênero você se identifica?

() Feminino () Masculino () Outros

3. Onde e com quem você mora atualmente?

4. Das pessoas que moram com você, qual(is) trabalha (m) e em quê?

5. Você sabe informar qual a renda total de sua família? Se sim, indique-a.

6. Você recebe algum tipo de bolsa para incentivar a sua permanência na escola? Se sim, qual?

7. Em sua família, há incentivos para você estudar? Quem mais o/a incentiva a prosseguir os estudos?

8. Quais os meios de comunicação que você mais utiliza?

9. Você tem acesso à internet? Se sim, onde?

10. No caso de ter acesso à internet, você recorre a ela para:

- pesquisas para a escola
- pesquisas pessoais
- jogar
- ler livros

11. Na internet, você costuma:

- Assistir a filmes, séries ou programação de TV
- Conversar no "whatsapp", "snapchat", "skype", "messenger"
- Escrever "blogs"
- Fazer pesquisas
- Jogar
- Postar e/ou compartilhar textos, vídeos e fotos
- Preparar trabalhos escolares

- () Navegar em redes sociais: "Twitter", "Facebook", "Instagram"
- () Salvar coisas cotidianas: fotografias, receitas etc
- () Outros
- () Não uso a internet

II – SOBRE A RELAÇÃO/VIVÊNCIA COM LEITURA

1. Para você, o que é leitura?

2. Você gosta de ler? () sim () não

Por quê?

3. Para você, o que é ser um bom leitor? Quem você citaria como exemplo?

4. Quanto tempo por semana você dedica à leitura?

() nenhum () 30 min () 1 hora () 2 horas () + 3 h

5. Como você escolhe um livro ou texto?

() título () capa () conteúdo
 () indicação de alguém () outros _____

6. Quando foi feita sua última leitura?

() 1 mês () 6 meses () 1 ano () outros _____

7. Qual o objetivo de sua última leitura?

() informação () diversão () obrigação () outro _____

8. Onde você adquire material de leitura?

() biblioteca () livraria () internet () outro _____

9. Sobre que assuntos você costuma conversar com seus amigos, parentes, e gostaria de ser contemplado(a) nas aulas de leitura?

10. O que você costuma ler (sinalize com um + o que lê **dentro da escola** e com um # o que lê **fora dela**?)

() () aventura	() () jornalístico
() () romance	() () letras de músicas
() () ficção científica	() () cordel
() () bíblica/livros sagrados	() outros _____
() () policial	() não costumo ler
() () autoajuda	

PARTE III – SOBRE A RELAÇÃO / VIVÊNCIA COM TEXTOS LITERÁRIOS

1. O que representa a leitura de textos literários para você? Como você se sente ao ler/ qual sua relação com textos literários?

2. No ano anterior, seu (sua) professor (a), trabalhava leitura de texto literário?

- () não () uma vez por semana
 () duas vezes por semana () outro _____

3. Em caso afirmativo para a questão anterior, o texto literário trabalhado em sala servia para

- () leitura em voz alta
 () leitura em voz baixa
 () leitura para responder a questões propostas
 () leitura para realizar fichamentos
 () leitura para debater sobre o que leu
 () leitura para fazer dramatizações
 () outros _____

4. Os textos com os quais já teve contato estavam em qual suporte?

- | | |
|----------------------|-----------------------|
| () livro didático | () <i>facebook</i> |
| () <i>sites</i> | () livros literários |
| () <i>blogs</i> | () folhas xerocadas |
| () <i>instagram</i> | () copiados na lousa |

5. Com qual (is) texto (s) você teve contato na escola?

- | | |
|------------------------|------------------------------|
| () crônicas | () história em quadrinhos |
| () contos | () poemas |
| () romances | () fotografias/ ilustrações |
| () trechos de romance | |

6. Cite um autor “apresentado a você na escola” que lhe chamou a atenção. Por quê?

7. Como você analisa as escolhas feitas pelos professores para o trabalho em sala, no que se refere aos textos literários (o que você acha dos textos literários escolhidos pelos professores para o trabalho em sala de aula?)?

8. Para você, o que os professores devem considerar no momento em que vão escolher os textos para o trabalho em sala de aula?

9. Você acredita que os textos indicados pelo (a) professor (a) de Literatura contribuem para sua formação leitora? Explique.

10. O que você lê fora da escola (cite livro e/ou autor)?

11. Que livro, conto, crônica, poema (ou outro texto) você indicaria para alguém?

IV – SOBRE AS RELAÇÕES/VIVÊNCIAS COM OUTRAS LINGUAGENS

1. Você acha que a prática de leitura deve ficar restrita apenas à leitura de textos impressos? Na sua opinião, que outros materiais e/ou manifestações poderiam ser lidas/trabalhadas na escola. Por quê?

-
-
-
2. Sobre música, qual seu estilo? Cite um(a) cantor(a), banda, e música de que goste de ouvir.

-
-
3. Como é sua relação com a dança e/ou expressão corporal?

-
-
4. E quanto a filmes, séries, cite um de que goste muito e que indicaria para alguém. Explique o que faz você gostar dele.

-
-
5. Para você, qual a importância de observar e/ou analisar “textos imagéticos” (ilustração de textos, poemas concretos, fotografias)? Por quê?
-
-
-
-

ANEXO A - DOCUMENTOS DE AUTORIZAÇÃO: TCLE, TAI, TA, TERMO DE IMAGEM

- **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE**

OBS: menor de 18 anos ou mesmo outra categoria inclusa no grupo de vulneráveis)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação do (a)aluno (a)_____de _____anos na a Pesquisa FORMAÇÃO DE LEITORES DE LITERATURA NO ENSINO TÉCNICO: INTERVENÇÃO E REFLEXÃO

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

1. O trabalho da pesquisa terá como objetivo geral Desenvolver uma proposta metodológica, embasada pelo método recepcional, que contribua para a formação de leitores de textos literários em interação com outras linguagens, a ser aplicada em uma escola técnica federal. Como objetivos específicos: I) Verificar o lugar destinado à literatura a partir do que apregoa o Regimento Didático dos cursos técnicos integrados da escola técnica onde atuaremos; II) Elaborar uma sequência didática, cuja temática será Amor, pautada na Estética da recepção, que contemple a leitura literária de textos apresentados em diferentes modalidades (populares, de massa, eruditos) em interação com outras linguagens (música, dança, teatro, cinema). Essa sequência direcionará o trabalho a ser desenvolvido nos círculos de leitura; III) Diagnosticar, através de questionário, as vivências e/ou preferências dos discentes no tocante à leitura de textos literários, além de textos com outras linguagens (músicas, cinema, dentre outras); IV) Analisar os resultados obtidos, com a finalidade de implementar ações efetivas para a formação de leitores críticos de textos literários no cotidiano escolar do ensino técnico integrado ao médio.
2. O percurso metodológico ocorrerá da seguinte forma: no primeiro momento, após os trâmites legais da documentação e aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, o projeto será apresentado aos discentes com o objetivo de efetivar a participação deles. Em seguida, haverá a aplicação, em sala de aula, de um questio-

nário, para que possamos observar dados acerca das vivências dos alunos com leitura, leitura literária e outras linguagens, bem como corroborar a escolha textos e/ou estratégias, de modo a garantir um adequado desenvolvimento da pesquisa. Posteriormente, será aplicada uma sequência didática com a temática Amor.

3. Fui informado (a) de que a pesquisa pode oferecer riscos aos participantes quanto a divulgação de dados pessoais/confidenciais (registrados no TCLE) serem mal interpretados em suas ações durante a observação participante e o registro no diário de pesquisa, tomar o tempo do discente ao responder ao questionário, e a divulgação de imagem, quando houver filmagens e/ou registros fotográfico. Esses riscos serão minimizados através do acesso aos resultados da pesquisa, garantindo local reservado e liberdade para responder às questões que surgirem, e estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto do participante.

4. Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que o (a) discente responda ao questionário e participe efetivamente da pesquisa através de seu engajamento nas atividades.

5. Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for cumprirá as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde. Assim, será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

6. O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

7. Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro, nem pagamento aos participantes voluntários deste projeto científico, e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável. Entretanto, caso os participantes da pesquisa vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, terá assegurado o direito à indenização, por parte do pesquisador, e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

8. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar com a pesquisadora responsável Lúcia de Fátima Araújo Souto Badú (telefones 83 987271086/ 83 993059734, *e-mail* luciafsouto@gmail.com).

Caso não fique satisfeito com as respostas da pesquisador, poderá consultar o Comitê de Ética, “órgão independente cuja finalidade maior é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para a qualificação das observações éticas”. Para tanto, basta entrar em contato com o Comitê de Ética, no seguinte endereço: Rua Baraúnas, 351 – Campus Universitário, Bodocongó - Prédio das Pró-Reitorias/UEPB, 2º andar-Sala 229, Cep: 58.109-753, das 8 h às 12h, e das 14 h às 17 h, de segunda a sexta-feira. Pode também fazer o contato através do telefone (83) 33153373, nos mesmos dias e horários. Ou ainda pelo e-mail cep@uepb.edu.br

9. Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador.

Vale salientar que este documento será impresso em duas vias, assinadas pelo participante da pesquisa, pelo seu representante legal e pelo pesquisador, e rubricadas em todas as páginas por ambos. Ficará uma via com o pesquisador e outra com o participante da pesquisa (ou seu representante legal).

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Esperança, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do orientador

Assinatura do responsável

Assinatura do participante

- **TAI – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MEC - SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA -
CÂMPUS ESPERANÇA
DIREÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA -
CÂMPUS ESPERANÇA, CNPJ nº 10.783.898/0013-09. Endereço: Tv. Joaquim
Virgulino da Silva, SN - CENTRO, Esperança - PB, 58135-000

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado A FORMAÇÃO DE LEITORES DE LITERATURA NO ENSINO TÉCNICO: REFLEXÃO E INTERVENÇÃO a ser desenvolvido pela discente Lúcia de Fátima Araújo Souto Badú, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em nível de Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação do professor Dr. Marcelo Medeiros da Silva.

Esperança, 15 de março de 2019.

A handwritten signature in blue ink that reads "Bruno Allison Araújo".

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Bruno Allison Araújo
Diretor de Desenvolvimento do Ensino
IFPB - Campus Esperança
SIAPE 2944206

- **TA – TERMO DE ASSENTIMENTO**

TERMO DE ASSENTIMENTO (TA)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa A FORMAÇÃO DE LEITORES DE LITERATURA NO ENSINO TÉCNICO: REFLEXÃO E INTERVENÇÃO. Neste estudo pretendemos: Desenvolver uma proposta metodológica, cuja temática será Amor, embasada pelo método recepcional, que contribua para a formação de leitores de textos literários em interação com outras linguagens, a ser aplicada em uma escola técnica federal.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade de encontrar meios de contrapor-se à perspectiva tecnicista e superar o tangenciamento atribuído às linguagens, em especial, à literária, fortalecido pela ausência do espaço e tempo necessários para um trabalho eficaz com a literatura. Essa ausência é perceptível, principalmente na educação básica 3, etapa em que se considera a literatura enquanto disciplina, e em que a maioria das propostas presentes nos livros didáticos ainda contemplam predominantemente uma concepção informativa da literatura, além de textos fragmentados a serviço de exercícios estruturais e de categorização e enquadramentos, de modo a ampliar o hiato entre a escola e a vida a ela externa. Para mudar esse quadro, faz-se urgente implementar mudanças metodológicas no ensino de literatura e/ou leitura literária

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): aplicação de questionários impressos, de modo individual, contendo questões de múltipla escolha e abertas para mapear as experiências e preferências dos alunos não só com leitura literária em suas diversas modalidades, mas também com outras linguagens, ocorridas dentro e fora da escola; aplicação de uma sequência didática, cuja temática será Amor, através de círculos de leitura de modo a promover a interação entre textos literários em suas variadas vertentes, e outros pertencentes a outras linguagens; realização de um evento de culminância para conquistar adeptos a novos círculos de leitura. Durante a execução da pesquisa, faremos observação participante nas aulas, registro através de fotografias, vídeos e áudios, bem como anotações no diário de pesquisa.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Artigos. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável Lúcia de Fátima Araújo Souto Badú, através do telefone (83) 987271086, com o orientador Dr. Marcelo Medeiros da Silva telefone (83) 988197154, ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual da Paraíba, telefone (83) 3315-3373. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar.

Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Esperança, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) menor

Assinatura:

Nome legível:

Endereço:

RG.

Fone:

.....

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

.

- **TERMO DE IMAGEM (FOTOS E VÍDEOS)**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, _____, **AUTORIZO** a Professora Lúcia de Fátima Araújo Souto Badú, responsável pela pesquisa intitulada **A FORMAÇÃO DE LEITORES DE LITERATURA NO ENSINO TÉCNICO: REFLEXÃO E INTERVENÇÃO** a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de FOTO e VÍDEO, com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza. A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988. A pesquisadora responsável Lúcia de Fátima Araújo Souto Badú assegurou-me que os dados serão armazenados em meio digital, sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídos. Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens. Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Esperança, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DE LEITORES DE LITERATURA NO ENSINO TÉCNICO: INTERVENÇÃO E REFLEXÃO

Pesquisador: LUCIA DE FATIMA ARAUJO SOUTO BADU

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 12440919.7.0000.5187

Instituição Proponente: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.339.800

Apresentação do Projeto:

Trata-se de Projeto de Pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. O projeto é apresentado, resumidamente, da seguinte maneira: "Apesar dos avanços existentes no tocante aos estudos direcionados ao trabalho com o ensino de literatura, bem como dos documentos parametrizadores oficiais, ainda continua um grande desafio formar proficientes leitores de textos literários no espaço escolar. De um modo geral, é sacrificado o contato constante com o texto em si, a fruição estética, a relação dialógica entre leitor-texto, a vivência de leitura dos alunos fora da escola tão necessários para o processo de formação de leitores. Alega-se sempre que os jovens são avessos a textos literários, em especial em escolas técnicas e, por isso, não se disponibilizariam a recepcioná-los, mesmo a partir de metodologias alternativas. Assim, este trabalho, visando colaborar para a mudança desse quadro, objetiva desenvolver uma proposta metodológica, embasada no método recepcional, que contribua para a formação de leitores de textos literários em variadas modalidades em interação com outras linguagens (cinema, música, teatro), a ser aplicada no Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Para tanto, utilizar-se-ão, como aporte teórico, as propostas de letramento literário, através de círculos de leitura (COSSON, 2016; 2017), perpassado pelo método recepcional (BORDINI e AGUIAR, 1988), pautado na Estética da Recepção, de Iser e Jauss. Considerará também os documentos oficiais da educação, além de estudos de pesquisadores da área, tais como Naro (2014), Rezende (2013), Rouxel (2013; 2014), Pinheiro

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário

Bairro: Bodocongó

CEP: 58.109-753

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)3315-3373

Fax: (83)3315-3373

E-mail: cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 3.339.800

(2014; 2018) e Silva (2016). Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação. A análise será feita de modo descritivo-reflexivo, a partir dos dados coletados através de questionário de “sondagem de vivência literária”, da observação participante, das imagens em fotos e vídeos, e dos diários de leitura e de pesquisa. Espera-se, com este trabalho, possibilitar uma sinalização de rotas alternativas para o ensino de literatura no contexto escolar, de modo a se alcançar uma educação literária adequada, através de uma (trans)formação de leitores autônomos e, por consequência, um processo de transformação social.

No item CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO lê-se:

"Como critérios de inclusão, consideraremos os alunos regularmente matriculados na turma do primeiro ano do curso técnico integrado ao ensino médio que apresentarem, devidamente assinados, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE; os Termos de Assentimento - TA ; e os Termos de Autorização de Uso de Imagem e Vídeo. A escolha deu-se porque é uma das turmas em que a pesquisadora ministra aula; em segundo lugar, porque, sendo novatos, os discentes estão mais disponíveis a se engajarem na dinâmica de ensino da instituição; terceiro, porque faz parte de um curso que já tem um percurso na instituição, uma vez que o de Sistemas de Energia Renovável está em seu primeiro ano; por fim, por acreditarmos poder usar os conhecimentos técnicos do alunado para desenvolver formas de divulgação das vivências.

Dessa forma, ficarão excluídos da pesquisa aqueles que não pertencerem a essa turma, bem como os que não apresentarem os documentos citados assinados.

Objetivo da Pesquisa:

O projeto de pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

Desenvolver uma proposta metodológica, embasada pelo método recepcional, que contribua para a formação de leitores de textos literários em interação com outras linguagens, a ser aplicada em uma escola técnica federal.

Objetivos específicos:

- Verificar o lugar destinado à literatura a partir do que apregoa o Regimento Didático dos cursos

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E**



Continuação do Parecer: 3.339.800

técnicos integrados da escola técnica onde atuaremos.

- Elaborar uma sequência didática, cuja temática será Amor, pautada na Estética da recepção, que contemple a leitura literária de textos apresentados em diferentes modalidades (populares, de massa, eruditos) em interação com outras linguagens. Essa sequência direcionará o trabalho a ser desenvolvido nos círculos de leitura.
- Diagnosticar, através de questionário, as vivências e/ou preferências dos discentes no tocante à leitura de textos literários, além de textos com outras linguagens (músicas, cinema, dentre outras)
- Analisar os resultados obtidos, com a finalidade de implementar ações efetivas para a formação de leitores críticos de textos literários no cotidiano escolar do ensino técnico integrado ao médio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios da pesquisa são apresentados de forma clara e de acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É um projeto de pesquisa com condições de realização, claramente definido em termos éticos, metodológicos e logísticos, tal como determina a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, caracterizando exequibilidade na proposta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios estão adequados e contemplam as exigências do Anexo II da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013 e da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora responsável realizou a revisão e as correções solicitadas no Projeto de Pesquisa e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Sem pendências e/ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1315795.pdf	07/05/2019 21:58:23		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	07/05/2019 21:55:03	LUCIA DE FATIMA ARAUJO SOUTO BADU	Aceito

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário

Bairro: Bodocongó

CEP: 58.109-753

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)3315-3373

Fax: (83)3315-3373

E-mail: cep@uepb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E**



Continuação do Parecer: 3.339.800

Cronograma	CRONOGRAMA2.pdf	07/05/2019 21:52:00	LUCIA DE FATIMA ARAUJO SOUTO BADU	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/05/2019 21:50:21	LUCIA DE FATIMA ARAUJO SOUTO BADU	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMODORIENTADOR.pdf	23/04/2019 23:05:20	LUCIA DE FATIMA ARAUJO SOUTO BADU	Aceito
Outros	TERMOIMAGENS.pdf	23/04/2019 22:52:00	LUCIA DE FATIMA ARAUJO SOUTO BADU	Aceito
Outros	TAI.jpg	23/04/2019 22:43:59	LUCIA DE FATIMA ARAUJO SOUTO BADU	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTO.pdf	23/04/2019 22:42:28	LUCIA DE FATIMA ARAUJO SOUTO BADU	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMODOPESQUISADOR.pdf	23/04/2019 22:36:03	LUCIA DE FATIMA ARAUJO SOUTO BADU	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostopdf.pdf	23/04/2019 22:29:19	LUCIA DE FATIMA ARAUJO SOUTO BADU	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 22 de Maio de 2019

**Assinado por:
Dóris Nóbrega de Andrade Laurentino
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br